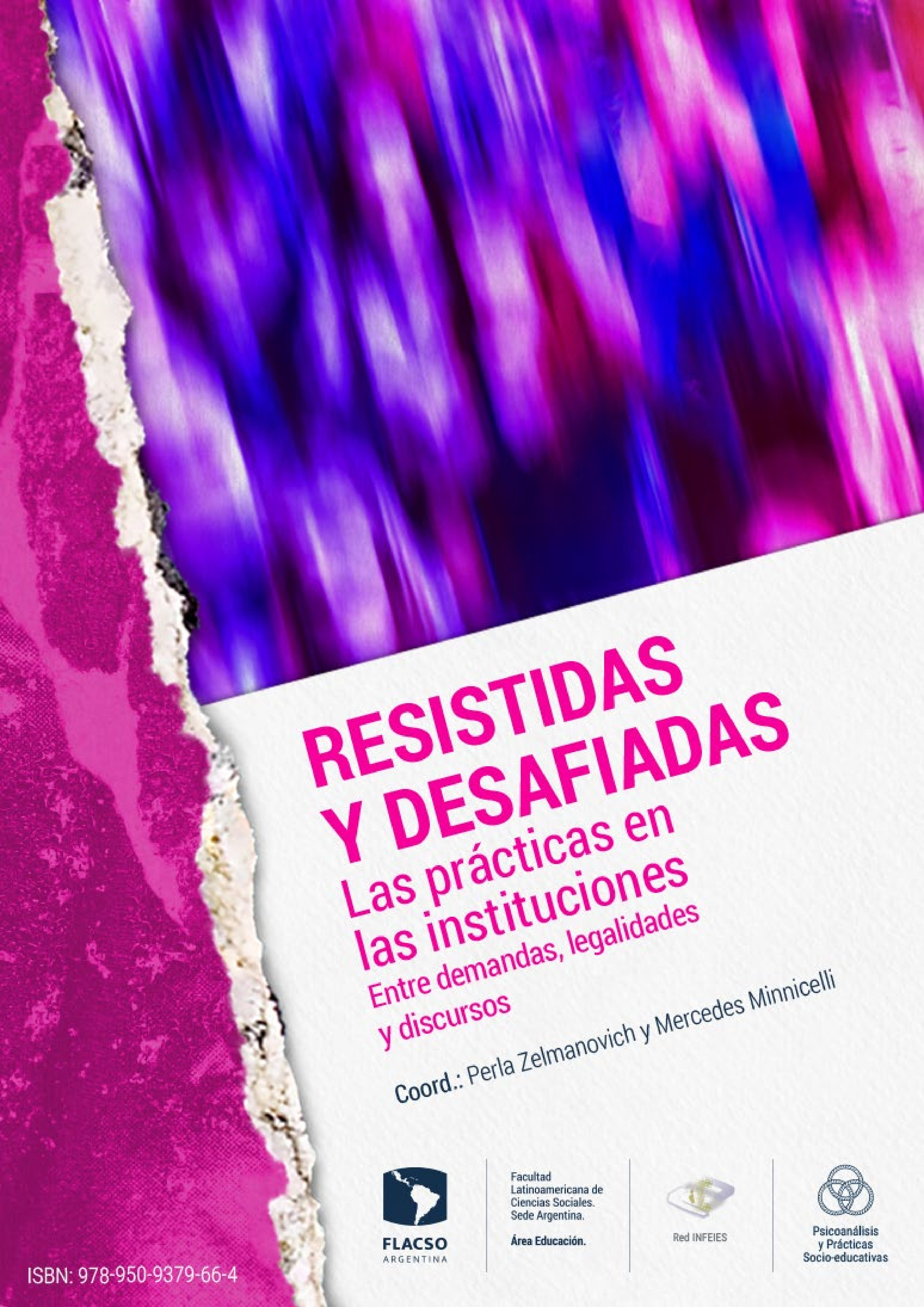


RESISTIDAS
Y DESAFIADAS
Las prácticas en
las instituciones
Entre demandas, legalidades
y discursos
Coord.: Perla Zelmanovich y Mercedes Minnicelli
FLACSO
ARGENTINA
Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales.
Sede Argentina.
Área Educación.
Red INFEIES
Psicoanálisis
y Prácticas
Socio-educativas
ISBN: 978-950-9379-66-4

RESISTIDAS Y DESAFIADAS

LAS PRÁCTICAS EN LAS INSTITUCIONES

ENTRE DEMANDAS, LEGALIDADES Y DISCURSOS

Perla Zelmanovich
Mercedes Minnicelli
coordinadoras









Dirección general y compilación
Perla Zelmanovich y Mercedes Minnicelli

Coordinación editorial
Agostina Bosich

Diseño
Gonzalo Pereyra

Corrección
Sebastián Alessandrello

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Argentina
Director: Luis Alberto Quevedo
Secretaria Académica: Valentina Delich

Programa Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas (PyPSE)
Área Educación/PLySE (Políticas, Lenguajes y Subjetividades en Educación)/IICSAL
Directora: Perla Zelmanovich

Red Interuniversitaria Internacional de Estudios e Investigaciones Interdisciplinarias en Infancia e Institución(es) (INFEIES)
Directora: Mercedes Minnicelli

Contacto

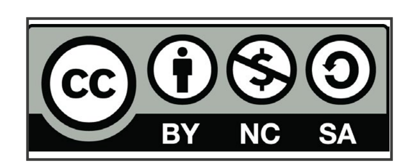
psicoanalisisyeducacion@flacso.org.ar

psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar

Resistidas y desafiadas : las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos / Perla Zelmanovich ... [et al.] ; coordinación general de Perla Zelmanovich ; Mercedes Minnicelli. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO, 2020.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-9379-66-4

1. Psicoanálisis. 2. Psicología. 3. Psicopedagogía. I. Zelmanovich, Perla II. Zelmanovich, Perla, coord. III. Minnicelli, Mercedes, coord.
CDD 150.195



Autorías

Coordinadoras: Zelmanovich, Perla / Minnicelli, Mercedes

Abramowski, Ana
Altieri, Mariana
Azubel, Alicia
Balbi, Cecilia
Ballarin, Silvana
Brignoni, Susana
De Lajonquière, Leandro
Dubrovsky, Silvia
Duschatzky, Silvia
Gerez Ambertin, Marta
Greco, Beatriz
Gurski, Roselene
Imbriano, Amelia Haydée
Kiel, Laura
Kupfer, Cristina
Label, Clarisa
Minnicelli, Mercedes
Molina, Yesica
Moyano, Segundo
Pirone, Ilaria
Ramos, Luciana
Redondo, Patricia
Revah, Daniel
Scrinzi, Mariana
Terigi, Flavia
Velizan, Ivana
Voltolini, Rinaldo
Yahdjian, Ana Lía
Zelmanovich, Perla

Barttolotta, Leandro
Bloj, Ana
Bruner, Norma
Carro, María Laura
Conca, Analía
De la Mata, Mercedes Rocío
Equipo docente de la Escuela Especial 516
Feder, Valeria
Ferreyra, Ana Carolina
Fidel, Viviana
Fuentes, Andrés
Gago, Ignacio
Jodar, Cecilia
Kasman, Uriel
Lacour, Juliana
Lampugnani, Silvia
Lejarraga, Agustina
Montes, Cintia Estefania
Oroná, Carolina
Otero, Constanza
Palazón, Manuela
Peralta, Diego
Ramos, Paola
Roffo, Paula
Rossi, Veronica Gabriela
Taub, Judith
Telleria, Rosario
Wolkowicz, Diana

INDICE

1 **Prólogo**

3 **Presentación**

Capítulo 1
MICROPOLÍTICAS INSTITUCIONALES

6 Introducción:
Invenciones que sostienen principios de trabajo
Perla Zelmanovich

El no-todo y lo colectivo

9 **El no-todo y un tratamiento posible de las diferencias en la clínica socioeducativa**
Perla Zelmanovich

14 **Encargo, malestar y lenguaje en las prácticas institucionales**
Segundo Moyano

18 **El encuentro con otra lógica: ¿qué respuestas?**
Susana Brignoni

Encrucijadas entre demandas, legalidades y discursos

21 **Ni medicalización ni coach.**
Una bala cargada de futuro: la palabra
Marta Gerez Ambertin

27 **Los gestos de lo político en educación y en las intervenciones psi en la escuela**
María Beatriz Greco

Capítulo 2
FAMILIAS, NUEVAS PARENTALIDADES E INSTITUCIONES EN DISPUTA

34 Introducción:
Familias ya no son las de antes
Ivana Velizan

Invenciones entre psicoanálisis y educación

37 **Ficciones familiares: acogimiento y síntoma**
Susana Brignoni

43 **¿Nuevos escenarios para el procesamiento psíquico infantil? Docentes y parentalidades 'bloqueadas' en sus funciones Realidad virtual / nuevas tecnologías**
Ana Bloj

49 **La escuela, los especialistas y los padres de niños en situación de inclusión: una relación delicada**
María Cristina Machado Kupfer

54 **Notas sobre intervenciones tempranas oportunas en espacios y tiempos de infancia**
Norma Bruner

Invenciones escolares

59 **Bordando vuelos: infancias, familias y escuelas populares en el territorio de la desigualdad**
Patricia Redondo

68 **Intervenir, interrumpir, inventar: itinerarios escritos entre familias y escuela**
Equipo Docente de la Escuela Especial n°516

Capítulo 3
AVATARES DE LO FRATERNO ENTRE TENSIONES Y POTENCIALIDADES

73 Introducción:
Lo fraterno como lógica para el ordenamiento simbólico
Ana Lía Yahdjian

Invenciones entre psicoanálisis y derecho

76 **Alojar la cuestión fraterna: cuando lo filiatorio se dirime más allá de la convivencia**
Mercedes Minnicelli

82 **El derecho humano a vivir en familia y los vínculos entre pares: el derecho a la fraternidad**
Silvana Ballarín

91 **Lo fraterno como bisagra en el incesante trabajo de filiación**
Silvia Lampugnani

97 **El lazo fraterno como vía para la reconfiguración de la subjetividad en procesos de adopción jurídica**
Cintia Estefanía Montes

103 **Fraternidad y devenires del hijo único**
Diego Peralta, Rosario Tellería, y Juliana Lacour

Invenciones entre psicoanálisis y educación

108 **Hermanos. Del odio a la pacificación en el lazo fraterno**
Alicia Azubel

113 **La relación entre pares en la escuela y la función del semejante**
Daniel Revah

122 **Significaciones de los educadores acerca de la agresión entre los niños en la escuela primaria**
Verónica Gabriela Rossi

Capítulo 4
LA IRRUPCIÓN DE LO INESPERADO

129 Introducción:
De respuestas que no atenten contra la condición de la abertura
Ana Carolina Ferrreyra

Variaciones discursivas

132 **Una fiera contemporánea: la irrupción del sujeto en lo real Un niño que no consiente al lugar de objeto**
Amelia Haydée Imbriano

138 **Más allá de lo traumático: el sujeto padece de no poder decirse**
Leandro De lajonquière

145 **La educación emocional frente a la irrupción de lo inesperado**
Ana Abramowski

152 **Hacerle algo a la lengua escolar**
Silvia Duschatzky

La formación docente interpelada

160 **Formación docente: ¿se los puede preparar para *eso*?**
Ana Carolina Ferreyra

168 **Espacio de acompañamiento de profesores… ¿Noveles? Se hace camino al andar**
Ana Carolina Ferreyra (coord.) María Laura Carro, Uriel Kasman, Constanza Otero, Manuela Palazón

177 **El dispositivo ateneo como articulador de saberes Una experiencia con estudiantes de formación docente de la ciudad de buenos aires (2016- 2018)**
Ana Lía Yahdjian, Viviana Fidel, y Ana Carolina Ferreyra

184 **El espacio de relatorías en la formación docente.**
Un puente entre las producciones de las prácticas
y el análisis teórico
Valeria Feder y Paula Roffo

192 **Tejiendo tramas en la función tutorial**
Judith Taub y Cecilia Jodar

Capítulo 5
PRESENTACIONES INHABITUALES Y DISRUPTIVAS

196 Introducción
De la compulsión diagnóstica a una posición ética respecto de la otredad
Yesica Molina

Invenciones entre psicoanálisis y educación

198 **Yo no fui preparado para eso.**
Aportes sobre los saberes necesarios en la educación inclusiva
Rinaldo Voltolini

205 **Del rigor clasificatorio a la consideración**
de la posición del sujeto en el discurso
Cecilia Balbi

Invenciones en educación

212 **La individuación como un modo de gestión tecnocrático**
de las diferencias interindividuales
Silvia Dubrovsky

217 **Cartografiar: un registro de las mutaciones**
Leandro Barttolotta, Analía Conca, Andrés Fuentes e Ignacio Gago

224 **¿Problemas? Hacerle algo a la lengua escolar**
para abrir nuevas posibilidades de intervención
Paola Ramos y Agustina Lejarraga

Capítulo 6
ENTRE EL PARA TODOS Y EL UNO POR UNO

231 Introducción
Interrumpir lo que no cesa de repetirse entre lo singular y lo colectivo
Luciana Ramos

Invenciones en educación

233 **Cómo alojar la problemática de lxs estudiantes sin obturarla con las propias dificultades profesionales**
Clarisa Label

241 **La pedagogía del "para todos" desafiada por el "uno por uno"**
Flavia Terigi

Invenciones entre psicoanálisis y educación

246 **La invención de una figura: el integrado**
Laura Kiel

251 **El estatuto del lazo en el autismo**
Inclusión: entre el para todos de la ley y lo singular de cada caso
Mariana Scrinzi y Diana Wolkowicz

256 **Clínica psicoanalítica con niños con problemáticas en la constitución subjetiva**
Abordaje desde un dispositivo grupal
Mercedes Rocío de la Mata y Carolina Oroná

Capítulo 7
Los equipos profesionales y las demandas de trabajo interdisciplinario

262 Introducción:
De fronteras y transferencias necesarias
Mariana Altieri

264 **De la lengua de la escuela a la letra: clínica del exilio, una clínica del no-todo**
Ilaria Pirone

270 **Dislocar los discursos: conectando psicoanálisis y pedagogía**
Segundo Moyano Mangas

276 **La escena ética como efecto del encuentro entre el psicoanálisis, la socio-educación y la construcción de la escucha-flânerie**
Rose Gurski

PRÓLOGO

Luego de realizar un viaje intenso, cuando tiempo después nos reunimos a ver fotos o relatar anécdotas, lo vivido se resignifica en el relato y cobra nueva vida.

La invitación de Perla Zelmanovich a escribir el prólogo de nuestro libro evoca en mí una y otra vez imágenes, recuerdos, anécdotas del evento académico–profesional desarrollado en noviembre 2018 [1].

La lectura de los textos compilados me ha permitido encontrar en lo singular rasgos y características comunes. Una de estas características es el clima de amistad en el cual se va gestando el trabajo sobre la escritura, que permite leer - una y otra vez- experiencias singulares inéditas. Una amistad que no es efecto de lazo no complaciente sino que, por el contrario, da lugar a la interrogación e interpelación, al intercambio y al diálogo, en la convicción sobre el no-todo, decir desde el cual enunciamos nuestros dichos cualesquiera seamos los parlantes.

Releo los textos seleccionados para esta producción colectiva cuidadosamente preparada. En ellos se va tejiendo una trama discursiva en la cual ciertos significantes se destacan y marcan un recorrido de lectura en torno a las subjetividades, los lazos intergeneracionales, las redes, la inclusión y la época en la cual las batallas señalan banderas de igualdad e inclusión. Aquella consigna con la cual se convocara a las prácticas profesionales, las que resisten y desafían premisas de totalidad, encuentran en lo mínimo un potencial de acción que no deja de producir alguna novedad en cada una de las producciones presentadas.

Otra característica singular refiere a la posibilidad de hallar lo común en la diversidad de escenarios educativos, jurídico-sociales, clínicos, políticos. En definitiva, una política de la palabra que, dando lugar a los asuntos humanos - esto es habilitando nuevas preguntas- , encuentra otros puntos de vista ante la repetición de escenas que pretenden cristalizar márgenes de movilidad posibles. Allí donde se encuentran fronteras que delimitan regiones - sean disciplinares, subjetivas, lingüísticas o geográficas- , habilitar los puentes para transitar de un lado al otro sin perder identidad produce transformaciones inusuales y configura tramas discursivas que nos atraviesan en nuestras prácticas e intervenciones.

Siguiendo con los rasgos singulares en común, la horizontalidad, el diálogo entre pares, la fraternidad y la sororidad señalan otro(s) rumbo(s) de los clásicos jerárquicos y verticales que configuran tradiciones que dificultan la ruptura de esquemas de pensamiento. Es preciso ubicar entonces en un lugar de privilegio a la función del semejante. No solo desde su versión de complejo rival sino también en su versión de lazo y facilitación. Una y otra vez se presenta la necesidad de análisis de las significaciones que, como agentes de discurso, se producen desde los lugares docente, profesional y académico, entre otros.

La perspectiva crítica respecto de ciertos avances que, pretendiendo originalidad, no resultan más que lobos disfrazados de corderos, se encuentra desde el primero al último de los abordajes. Educación emocional, patologización, medicalización, vulnerabilidad son confrontados y socavados como saberes cerrados por la puesta en valor de aquellas experiencias micro-sociales en las cuales diversas voces buscan su lugar y se hacen presentes: solo se trata de escucharlas y acompañar su viabilidad. Lo inesperado, lo disruptivo, lo desafiante

1. Me refiero al IV Coloquio Internacional de Psicoanálisis y Prácticas socioeducativas. VI Simposio Internacional en Infancia e Institución (es). IV Congreso de la Red INFEIES. RESISTIDAS Y DESAFIADAS: Las prácticas en instituciones, entre demandas, legalidades y discursos. 12, 13 y 14 de noviembre de 2018. Buenos Aires-FLACSO Argentina. Se puede consultar la información del evento en http://psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar/ryd/index.html

resultan los puntos que detonan - y denotan- a la experiencia, testimoniada en los relatos de prácticas que buscan innovar y dar lugar a la palabra. Teoría y práctica resultan dos facetas de la experiencia, cada una con su valor de producción de lecturas, saberes inacabados y provisorios que no ceden ante la pretensión de certezas que aquellas se asignan.

Otro rasgo singular que hallamos en común en los textos: el tránsito del camino de formación docente y profesional no se hace a solas. Acompañados, en transferencia, en diálogo sobre los accidentes propios del desempeño de la tarea. Dar lugar a su análisis es una convocatoria que atraviesa las propuestas de dispositivos inherentes a uno de los pilares que cualquier formación requiere: conversación entre pares o con otros de mayor experiencia, ateneos, tutorías, laboratorios de casos que dan lugar a que emerja esa pregunta por lo inesperado, lo que sorprende, lo que no encaja de la práctica y que precisa hacer de eso dicho otros decires. Hacen falta otras formas de registro, otras cartografías. Se crean antídotos así a una de las modalidades del malestar, aquella que se produce por la queja que agobia o bien por el silencio, por el no-decir, por el callar ante la dificultad cual si fuera obligatorio responder al mandato del todo-poder que atraviesa de una manera o de otra cierta versión exitosa de la docencia y de las prácticas profesionales.

Estamos también atravesados por otros mandatos que operan a diario. El de las clasificaciones es uno de ellos. Es una cuestión insoslayable dilucidar si se trata de clasificar o de producir movimientos en la posición discursiva. El abordaje de cada caso exige dar lugar a la pregunta por la diferencia también en los casos en los cuales se abordan los problemas inherentes a la inclusión y a la discapacidad en una tendencia que, a pesar del paso del tiempo y de las mutaciones epocales, pretende sostenerse desde instituciones que dicen que saben lo que hacen y que ese “saber” es inequívoco. Desde ya que así convocan a la impotencia y a la afirmación de no haber estado preparado para eso. Pienso en voz alta…. ¡Qué importante no estar preparado para la neta aplicación de protocolos, para tener que atender a la novedad, a lo inesperado! ¡Qué buen momento ese en el cual se des-cubre el no-todo-es-sabido, no-todo-está dicho, no-todo-es-posible! Elogio de la aventura del viaje por la experiencia que nos lleva desde la generalidad de la ley a la singularidad del caso. Desde la interpelación del caso a la generalidad de la ley.

Llegando al final, nuevamente es posible advertir cómo en lo singular de cada trabajo se presenta lo común. Es la escena ética la que se hace presente en cada uno de los modos de presentar la práctica y las lecturas teóricas que de ellas surgen en diálogos entre discursos disciplinares diversos que permiten la conversación entre el psicoanálisis y la pedagogía, entre el psicoanálisis y el derecho, entre el psicoanálisis y lo socio-educativo, entre psicoanálisis y educación. Será ese entre el que permita la movilidad significante que, lejos de alienar a uno u otro devenir epistémico, dé lugar a las entradas y salidas, redefina la institución discursiva de fronteras y habilite puentes para transitar en búsqueda de aquellos textos que permitan decir y hacer. Un hacer que incluya también dar lugar al retorno del exilio de aquello que buscó ser expulsado por inconveniente para un mercado de ideas que alienta el desalojo del sujeto del propio territorio de experiencias subjetivas.

Cuando la palabra se carga de futuro lo pasado se resignifica haciéndose presente, y es allí mismo donde acontece el instante para lo político. Para la acción mínima que desde el gesto de cada sujeto de la escucha y de la enunciación mueve sentidos encriptados y da lugar a lo posible.

Esta experiencia de escritura a partir de una lectura-otra de los textos me permite volver una vez más a la expresión amistad de pensamiento, leída por sus efectos. Aquella que hace al saberse acompañados por otros en este viaje, que no deja de tener momentos de adversidad, aunque a veces sucedan también los climas favorables. La amistad que surge de saberse con otros para enfrentarlos, pero también para disfrutar de los buenos momentos como este, en el cual se plasma y se hace circular la palabra que evoca y transmite pistas sobre aquello que nos permite seguir transitando por otros territorios, construyendo o reconstruyendo puentes donde haya muros y fronteras que lo requieran.

Mercedes Minnicelli

Mar del Plata, 06 de enero de 2020

PRESENTACIÓN

"El no dominio de una materia, una cierta ignorancia,
funcionan como motor de la escritura"

"Tratemos de convertir la confusión en ventaja
[dejando que] los hechos comiencen a ordenarse por sí mismos "

Oscar Massota[1]

Este libro es el resultado de un trabajo de más de una década en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [2] en torno a los aportes del psicoanálisis al campo de lo social, en particular, orientado al abordaje del malestar educativo, y del encuentro durante ese recorrido con Mercedes Minnicelli, gestora de la Red INFEIES[3]. Ambos marcos institucionales ofrecieron bordes al encuentro internacional que tuvo lugar en el mes de noviembre de 2018 en Buenos Aires, cuyo lema dio nombre a esta obra: "Resistidas y Desafiadas. Las prácticas en las instituciones, entre demandas, legalidades y discursos" [4].

Pensar las prácticas resistidas y desafiadas invita a ubicarlas en una lógica y una modalidad que tienen como horizonte el no-todo, uno de los resortes que recorren la obra. Este no-todo marca puntos de imposibilidad, que, al mismo tiempo, abren un campo de lo posible para el hacer en las instituciones, tal como se despliega en el **Capítulo 1**, "Micropolíticas institucionales", que se anticipa con su introducción Invenciones que sostienen principios de trabajo. El primer apartado muestra de qué manera el no-todo es motor de invenciones profesionales que están al servicio de lidiar con esos imposibles estructurales que pueden bordearse con los elementos que están, inventando otros modos de ordenarlos. No se trata de creaciones ex-nihilo, no surgen de la nada, sino que toman en consideración aquello que ya está para hacer con ello en función de algunos principios que orientan el trabajo.

Del mismo modo, advertir que el malestar en la cultura es ineliminable en tanto es imposible suprimir sus fuentes, con las que es necesario lidiar (la naturaleza, el deterioro del cuerpo, el lazo con otros), impacta en el ideal totalizante de la felicidad, alimentado por ciertos discursos circulantes que empujan a la omnipotencia o a la impotencia. Por el contrario, su aceptación impulsa a trabajar con los malestares que emergen en el día a día. Tal como se despliega en el segundo apartado del mismo capítulo, estos requieren lecturas situadas y ejercicios transdisciplinarios que trabajen en las reconfiguraciones de los ideales en los que se sostienen las muchas veces laboriosas inserciones e inclusiones.

La iniciativa de poner en debate las resistencias y los desafíos de las prácticas en las instituciones, algunos de cuyos efectos están plasmados en este libro, se ofrece como un espacio de encuentro entre roles, profesiones y disciplinas diversas, en torno a seis nudos críticos del malestar que se dirimen en las prácticas cotidianas.

1 En Longoni, A.(2017) Oscar Massota. Revolución en el arte. Buenos Aires: Mansalva, pp.17-18

2 Desde PyPSE, el Programa de psicoanálisis y ciencias sociales, aportes para abordar el malestar educativo actual, disponible en: psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar

3 Actas disponibles en: psicoinfancia.com.ar/actas

4. Se encuentra disponible en: psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar/ryd

Pensar los malestares en las prácticas como "nudos" responde a la perspectiva desde la cual son pensadas las dificultades que se presentan, en el entramado de tres dimensiones: subjetiva, institucional y socio-histórica [5]. El carácter crítico responde a su mayor incidencia al momento en que se realizaron las indagaciones que llevaron a su definición. La jeraquización de algunos nudos problemáticos que afectan a las prácticas profesionales responde a la necesidad de actualizar cada vez los avatares por los que transita el malestar en las contingencias socio-históricas. Cada uno de ellos muestra sus contornos en las introducciones de cada capítulo, en los que se despliega cada uno de los nudos críticos. Las mismas están a cargo de quienes participaron de las indagaciones y de su definición.

Ivana Velizan introduce, bajo el título Familias ya no son las de antes, el **Capítulo 2**: "Familias, nuevas parentalidades e instituciones en disputa: acerca de roles, funciones y responsabilidades en la constitución subjetiva".

Ana Lía Yahdjian introduce Lo fraterno como lógica para el ordenamiento simbólico, para el despliegue del **Capítulo 3**: "Avatares de lo fraterno entre tensiones y potencialidades".

Ana Carolina Ferreyra, bajo el título De respuestas que no atenten contra la condición de la abertura, introduce el **Capítulo 4**: "La irrupción de lo inesperado".

Yesica Molina introduce, con el título De la compulsión diagnóstica a una posición ética respecto de la otredad, el **Capítulo 5**: Presentaciones inhabituales y disruptivas.

Luciana Ramos, con el título Interrumpir lo que no cesa de repetirse entre lo singular y lo colectivo, introduce el **Capítulo 6**: Entre el para todos y el uno por uno".

Mariana Altieri introduce, bajo el título De fronteras y transferencias necesarias, el **Capítulo 7**: "Los equipos profesionales y las demandas de trabajo interdisciplinario".

Quien se acerque a este libro podrá servirse de aquello que ligue con las inquietudes y desasosiegos a los que llevan las resistencias y desafíos en las propias prácticas profesionales. El índice de este libro está pensado como un "menú a la carta", del que cada quien podrá servirse de acuerdo a sus propios desafíos.

Con la vigencia de lo que insiste,
y la novedad de la pandemia que atraviesa hoy las prácticas.
Esta contingencia nos ubica ante nuevas resistencias, y también desafíos
que merecerán nuevas escrituras.

Perla Zelmanovich
Agosto 2020

5. Responde a uno de los resortes conceptuales desde los cuales se orienta el trabajo del PyPSE para abordar el malestar educativo actual, bajo el lema: "El nudo que se teje y desteje entre culturas, instituciones y sujetos, está en los detalles", como se anuncia en:

Capítulo 1

MICROPOLÍTICAS INSTITUCIONALES



INTRODUCCIÓN

INVENCIONES QUE SOSTIENEN PRINCIPIOS DE TRABAJO

Perla Zelmanovich [1]

Eliminar lo imprevisto o expulsarlo del cálculo
como un accidente ilegítimo y destructor de racionalidad
es impedir la posibilidad de una práctica viva y "mítica" de la ciudad.
Sería no dejar a sus habitantes más que los pedazos de una programación
hecha por el poder del otro y alterada por el acontecimiento.

Michel de Certau
La Invención den lo cotidiano [2]

Las micropolíticas son amigas de los detalles, esos que pueden leerse en cada espacio institucional, particularmente, en los modos de ubicarse ante lo imprevisto. Las micropolíticas viven en las maneras de alojar o desalojar, explícita o implícitamente, a quienes acuden a las aulas en las escuelas, a los consultorios en los hospitales, a las audiencias en los juzgados o a los talleres en los espacios comunitarios.

Las invenciones son el caldero en el que se cuecen las micropolíticas, son los modos de ubicarse ante el inevitable imprevisto que requiere lidiar con lo que efectivamente se presenta. Es inevitable el imprevisto, porque es solidario de la invención de cada sujeto ante el encuentro con sus condiciones de existencia y con cada "otro" con quien le toca transitar la vida, también en los espacios institucionales más allá de lo familiar. Cada sujeto es el "accidente legítimo", dados los singularísimos anudamientos que va produciendo mientras responde, a su manera, a las condiciones de la época y de aquello que las instituciones esperan de sí.

La misma lógica aplica para cada profesional a quien se le encarga hacer de una determinada manera y de acuerdo con una programación establecida con esas subjetividades con las que le toca trabajar - en apariencia homogéneas- bajo los rótulos del oficio que les toca jugar: estudiante, paciente, víctima o victimario, beneficiario de una política pública según de qué institución se trate. Las micropolíticas son esos campos de disputa en los que se dirimen para cada profesional las distancias más o menos críticas que va inventando con

1. Lic. en Psicología, psicoanalista, Mg. en Educación, Dra. en Ciencias Sociales y PD en Infancias y Juventudes. Directora Académica del PyPSE (Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas) en FLACSO Argentina/Educación /PLySE. Integrante del IICSAL (Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales para América Latina), vicepresidenta de la Red INFEIES (Infancia e Instituciones) y miembro de RUEPSI (Red Universitaria Internacional de Psicoanálisis y Educación).

2. De Certau, M. (1996) El tiempo accidentado. En: *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana, A.C. p.222

respecto al sentido común circulante; los márgenes de pensamiento que cada quien se habilita con respecto a las perspectivas teóricas e ideológicas que sustentan los discursos relativos a sus prácticas, sean educativas, psicológicas, psicoanalíticas, jurídicas, sociológicas o comunitarias. La posibilidad de “una práctica viva” radica en “la invención de lo cotidiano”, tal como titula Michel de Certau (1996) la obra que aloja nuestro epígrafe. Mantener la práctica viva supone inventar con la orientación de algunos principios que puedan convertir cada acto en una “praxis”, en la medida en que no se aferra al dogmatismo de la teoría ni a lo inefable del quehacer cotidiano. Inventar con lo que efectivamente hay para que pueda ordenarse de otras maneras, al servicio de producir un lugar vivible para cada sujeto, para cada profesional.

Los artículos que componen el presente capítulo pueden pensarse como cajas de herramientas al servicio de producir algunos principios que pueden ser orientadores. Se distribuyen en dos apartados, que se agrupan de acuerdo con dos grandes núcleos de problemas: uno de ellos, referido a las relaciones entre lo singular y lo colectivo; el otro aborda las respuestas a las múltiples, urgentes y variadas demandas hacia las prácticas profesionales, las dificultades para sostener legalidades que regulan el trabajo cotidiano y el desdibujamiento de los discursos específicos (educativo, médico, jurídico, psicológico, entre otros) que desautorizan las funciones.

Los tres artículos que componen el apartado ***El no-todo y lo colectivo*** se sirven de la categoría teórica del no-todo para mostrar su fertilidad a la hora de orientarse en las prácticas que se desenvuelven en lo educativo para lidiar con lo imprevisto, con lo que no anda respecto de aquello que cada quien lleva adelante a partir de un rol particular.

En *El no-todo y un tratamiento posible de las diferencias en la clínica socioeducativa*, **Perla Zelmanovich** (Buenos Aires, Argentina) invita a leer eso que no anda como síntoma disidente respecto de lo impuesto por el discurso hegemónico. Con su aporte a una clínica socioeducativa orientada por el psicoanálisis en perspectiva transdisciplinaria, argumenta que el no-todo es una herramienta teórica que habilita un posible tratamiento no binario de las diferencias en la conformación de los grupos y sus excepciones. Propone que se trata de un concepto que objeta lo universal legitimando lo no homogéneo, y que aporta un saber hacer por la vía del deseo.

Por su parte **Susana Brignoni** (Barcelona, España) en *El encuentro con otra lógica: ¿qué respuestas?*, desde su rol de psicoanalista con pacientes y con quienes asumen la tarea de la educación social, se apoya en la idea de que los conceptos que se desarrollan en la teoría psicoanalítica pueden ser herramientas para el trabajo cotidiano. En particular, el no-todo - plantea- lo es en tanto nos introduce en una de las condiciones de posibilidad del vínculo al otro: la de poder acoger lo que se presenta siendo de una lógica diferente. Presenta lo imprevisto bajo la forma de la “sorpresa” como una oportunidad.

Completa la trilogía de este apartado **Segundo Moyano** (Barcelona, España), quien en su trabajo titulado *Encargo, malestar y lenguaje en las prácticas institucionales* aborda desde su rol de pedagogo social tres cuestiones que asume como importantes a la hora de introducir los cruces posibles entre el no-todo y lo colectivo: el encargo institucional, el malestar y el lenguaje. El eje sobre el cual pivotan estos aportes se sostiene en la capacidad de conversación entre discursos y profesionales en las prácticas institucionales.

En el apartado ***Encrucijadas entre demandas, legalidades y discursos***, los dos artículos que lo componen ofrecen lecturas desde el campo del psicoanálisis y de la filosofía, interpelando los discursos macropolíticos que tienden a invisibilizar a cada sujeto en su singularidad. Se desprenden de allí posibles principios de trabajo comprometidos con una ética orientada por la escucha, que se dirime a nivel del lenguaje y de la palabra.

Ni medicalización ni coach. Una bala cargada de futuro: la palabra es el título del artículo en el que la psicoanalista **Marta Gerez Ambertín** (Tucumán, Argentina) plantea que en cualquier práctica psicológica, psicoterapéutica, psicodiagnóstica o pericial resulta necesario que se especifique en las instituciones la concepción de sujeto que se sostiene y el valor que se le da. De eso dependerán la escucha, los modos diagnósticos y de abordaje de los sujetos “institucionalizados”, y también las herramientas que se utilicen en las prácticas, ya sean el sostenimiento de la transferencia en el trabajo con el otro, o las prácticas que devalúan la transferencia y el lazo con el otro. Propone resistir el convertirnos en meros programadores, apenas “*coachs* vilmente programados”, para seguir apostando por la dignidad del sujeto y su palabra: una bala cargada de futuro.

Por su parte, **Beatriz Greco** (Buenos Aires, Argentina), en su trabajo "*Los gestos de lo político en educación y en las intervenciones psi en la escuela*", propone pensar que los gestos de lo político son aquellos que interrumpen, cuestionan, movilizan, sostienen sin automatizarse; crean mundos en su inacabada posibilidad de fundar lo nuevo con lo que viene siendo, lo que "hace igualdad" en medio de la desigualdad. Para ello despliega cuatro gestos (filosóficos) que, en el campo educativo, resumen los trazos de lo político: gestos en torno a pasiones, interrupciones, creación de lo nuevo, y creación de lo común. Cada uno de ellos es desplegado en torno a experiencias y prácticas educativas cotidianas y se presentan siempre mezclados con una realidad habitual, cotidiana, "común".

Los cinco artículos retoman de diferentes maneras el planteo de **Alicia Azubel**[3] con respecto a que el lugar y los tiempos en los que a cada cual le toca nacer y vivir tienen incidencia colectiva y conforman estilos y subjetividades de época. Sin embargo, subraya, "ese espíritu de época viene de afuera, pero actúa por dentro". Nos recuerda que, tratando de describir los tiempos de su infancia, el escritor Karl Ove Knausgard escribe: "… para el espíritu de época todos son iguales. Pero ese espíritu de época no es igual para todos, no es igual para cada cual". Reflexiona al respecto Azubel que esto obedece a que existe el inconsciente, y, en consecuencia, los modelos (de familia, sexualidad, educación) no marcan a todos de la misma manera. Cuando la consideración del sujeto se pierde en el horizonte de lo absoluto, del Uno (sean ideales, imperativos, ideologías, sistemas económicos), nos dirá que

> la lógica del Todo arrasa en lo social y que el caso más extremo es la guerra: amar la patria, sacrificarse por ella. Odiar al enemigo, aniquilarlo. Todos en la misma empresa. La lógica del No-todo implica la consideración del campo de la cultura en relación al sujeto. Propicia no el Uno sino su imposibilidad. La pérdida del paraíso es una metáfora del No-todo. En clave freudiana, otra metáfora del No-todo sería la castración. Las fronteras, los límites. Por eso la transdisciplina[4].

Los cinco trabajos nos muestran que, cuando las demandas logran articularse entre legalidades subjetivas, normativas y jurídicas, y cada discurso logra situarse desde su propio lugar siendo dócil a transdisciplinarse cuando la dignidad de cada sujeto lo requiere, el no-todo puede hacer su entrada para considerar en el cálculo, paradójicamente, lo imprevisible; alojando el gesto y la sorpresa.

Cómo citar este trabajo:
Zelmanovich P. (2020). Introducción: Invenciones que sostienen principios de trabajo.
En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

3. Presentación de la psicoanalista Alicia Azubel de la mesa "Conversación transdisciplinaria, sobre "El no-todo y lo colectivo". Coloquio internacional Resistidas y Desafiadas, 12 de noviembre de 2018. Disponible en: http://psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar/galeria/

4. Ibid.

EL NO-TODO Y UN TRATAMIENTO POSIBLE DE LAS DIFERENCIAS EN LA CLÍNICA SOCIOEDUCATIVA

Perla Zelmanovich [1]

Resumen

El no-todo es una herramienta teórica que aporta el psicoanálisis a la clínica socioeducativa para leer "*eso que no anda*" como síntoma disidente respecto de lo impuesto por el discurso hegemónico. Habilita un posible tratamiento no binario de las diferencias en la conformación de los grupos y sus excepciones, y un saber hacer con ellas. Objeta lo universal legitimando lo no homogéneo y aporta un saber hacer por la vía del deseo.

Palabras clave: clínica socioeducativa, no- todo, diferencias, clase, colectivo.

El notodo: clínica socioeducativa y tratamiento de las diferencias

Los modos de concebir y de ubicarse ante las diferencias que se presentan en cualquier campo de saber y de prácticas se "dan a ver" en las instituciones educativas a partir de las tensiones que se producen frente a situaciones emergentes que se perciben como incompatibles con sus propósitos generales. Expresiones como "Si me ocupo de uno, no me puedo ocupar del grupo", o "Este chico no es para esta escuela" muestran la manera en que algunas singularidades se presentan "no encajando" en los Ideales de la institución.

Estas expresiones suelen estar referidas a las diferencias respecto de los modos de regular algunos cuerpos y a las dificultades para producir o rechazar los vínculos, lo cual impacta en la lógica de funcionamiento de lo grupal. Son situaciones que se tornan desconcertantes para el "saber hacer" con el que se cuenta para que "las cosas marchen", y que desestabilizan a quienes asumen las funciones educativas y profesionales. Se traduce en expresiones como "Ya no tenemos autoridad"; "No me prepararon para eso" o "Ya no hay respeto", con sus variaciones, dependiendo del rol desde el cual se enuncian. Son fuente de malestar, una de cuyas caras es estructural, y que nos advierte sobre su "imposible" eliminación, sobre la "imposibilidad" de la armonía total y la ausencia de conflicto (Freud, 1930/2006).

1. Lic. en Psicología, psicoanalista, Mg. en Educación, Dra. en Ciencias Sociales y PD en Infancias y Juventudes. Directora Académica del PyPSE (Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas) en FLACSO Argentina/Educación /PLySE. Integrante del IICSAL (Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales para América Latina), vicepresidenta de la Red INFEIES (Infancia e Instituciones) y miembro de RUEPSI (Red Universitaria Internacional de Psicoanálisis y Educación).

Paradójicamente, asumir esta advertencia puede devenir causa de deseo que incite a producir recursos simbólicos para abordarla, a inventar nuevos modos de hacer con lo inesperado. Este malestar estructural, subyacente a las tensiones y también a las posibilidades que se abren a la hora de tratar las diferencias en las instituciones es el territorio en el que se despliega la clínica socioeducativa. Advertir ese imposible estructural es un punto de partida para producir hipótesis y orientaciones ante lo que no anda.

El no-todo es una herramienta teórica que puede orientar la producción de un saber hacer con las modalidades subjetivas que hacen oír su diferencia y con los modos de asumir las funciones para hacerlas andar, cuando están advertidas de tales contingencias. Las categorías "imposible" y "malestar" son solidarias del no-todo y de su potencialidad.

Freud (1937/1993) plantea que hay tres profesiones "imposibles": educar, gobernar y psicoanalizar. En las tres prácticas el no-todo se asienta en el reconocimiento de lo imposible, de los desajustes y diferencias inevitables, constitutivas de lo social. Asumir lo imposible que habita cualquier campo de prácticas bajo la lupa del no-todo pone un tope a la omnipotencia, en tanto nos advierte sobre una lógica de funcionamiento de lo colectivo en la que siempre habrá alguna singularidad que encarne con su diferencia aquello que no responde a la lógica universal del discurso que pone en marcha a la institución. Trabaja contra las derivas autoritarias a las que puede llevar la omnipotencia, y también sobre la impotencia, cuando se advierte que lo singular que no encaja puede ser abordado, es decir "no sin" considerarlo - aunque no-todo- , en tanto responde a una lógica singularísima de funcionamiento que siempre dejará zonas veladas.

La clínica socioeducativa trabaja en la tensión entre lo singular y lo colectivo a partir de lo que no anda en los anudamientos entre las dimensiones subjetiva, institucional y socio-histórica.

El no-todo y el síntoma disidente en la clase y en lo colectivo

Las condiciones socio-históricas van configurando cuáles son las singularidades que no ingresan en el Ideal que define y sostiene el universal de una sociedad, de una institución o de un grupo; qué diferencias son admisibles y cuáles no. La meritocracia, la inclusión, la continuidad pedagógica son algunos de los "significantes amo" en la actualidad, que, en tanto tales, definen mandatos e ideales para lo educativo. A partir de estos mandatos, ciertas prácticas hegemónicas en las instituciones educativas tienen entre sus rasgos particulares una tendencia a la universalización y a la clasificación para abordar lo que no encaja. Se traducen en la llamada "patologización" (Untoiglich, 2013) de aquello que no anda según lo esperado, a partir de la proliferación de categorías diagnósticas estandarizadas, así como en una tendencia a la judicialización de las dificultades (Brener, Galli, Martínez, 2019). Ambas derivas tienen efectos segregativos. ¿Qué segregan? El síntoma disidente encarnado en el cuerpo desregulado, en las bajas por enfermedad de los profesionales, en las dificultades para intercambiar atenciones, entre otros. El síntoma, con su disidencia, denuncia un no-todo que escapa a lo cuantificable, protocolizable y homogeneizable.

La consideración del no-todo en una institución puede acompañar un orden colectivo que sea dócil para alojar y tratar lo plural de esas modalidades singulares que interfieren lo que se supone que es el "buen funcionamiento". Para ello será necesario considerar las excepciones que son estructurales en la constitución de cualquier grupalidad humana y que conforman su ordenamiento. El buen funcionamiento de los cuerpos regulados en un grupo se define a partir de la excepción que encarna quien no atina a aquietar su cuerpo. Encontramos un antecedente para pensar otra lógica colectiva en lo planteado por Lacan (1945/2008a) en su trabajo sobre el tiempo que ordena la subjetividad, donde esboza una hipótesis sobre la necesidad de la reciprocidad entre los miembros de un grupo. Se diferencia de la lógica descrita por Freud en *Psicología de las masas y análisis del yo* (1921/1990), cuando describe la manera en que operan las formaciones colectivas "clásicas".

> Pues la cuestión que abre *Psicología de las masas y análisis del Yo* es la de cómo un objeto reducido a su realidad más estúpida, pero puesto en cierto número de sujetos en una función de denominador común que confirma lo que diremos de su función de insignia, es capaz de precipitar la identificación del Yo Ideal hasta ese poder débil de la malaventura que muestra ser en su fondo. ¿Habrá que recordar, para dar a entender

el alcance de la cuestión, la figura de Führer y los fenómenos colectivos que han dado a este texto su alcance de videncia en el corazón de la civilización? Sin duda que sí… (p. 644-645)

A propósito de lidiar con los estragos producidos por la identificación con un líder fuerte que alimenta identificaciones con un ideal segregativo entre los miembros de un grupo, encontramos una orientación de trabajo en el aporte de Lacan sobre una posible lógica colectiva sustentada en una interacción recíproca de identificaciones horizontales, ordenadas en torno a una producción común. En la clínica socioeducativa, esa interacción recíproca es la que se propicia en el tiempo de comprender entre colegas, reunidos alrededor de un obstáculo, de una dificultad, de lo que no anda en las propias funciones.

Al respecto, Cevasco (2018) plantea la diferenciación entre la *lógica de clase* y la que sustenta un *colectivo*. La clase está predeterminada, y de lo que se trata, para su funcionamiento, es de que los individuos que la componen se adecuen a ella. Las identificaciones que promueve se ordenan de acuerdo a lo que define como ideal la clase en cuestión: todos blancos, heterosexuales, nacionales, estudiosos, ordenados, etc. Se trata de un universo cerrado en el cual la excepción que no ingresa en sus requisitos se ubica del lado del error, de una falla del lado del individuo, no del universo, sea este el grupo o la institución misma, que quedan incuestionados.

En cambio, lo colectivo se conforma de acuerdo a otra lógica que no está predeterminada, sino que se constituye a partir de los intercambios horizontales entre sus miembros. En este caso, la función del referente es habilitarlos. El universo, en este caso, no está cerrado sino que se constituye de acuerdo a las particularidades de sus miembros, que son necesarios con sus aportes particulares para producir algo en común que los reúne. La excepción es encarnada por el referente, quien promueve la producción horizontal entre los miembros, y se ubica como causa de deseo para el trabajo educativo.

Como se ve, hay un ordenamiento diferente con relación a lo predeterminado, y a qué lo ordena, a su relación con lo imposible (esa falla y malestar estructurales) y con las diferencias entre sus miembros. La clase aloja una sola manera de ubicarse respecto de las diferencias a partir de una lógica binaria y excluyente de aquello que no encaja. A la inversa, lo colectivo aloja las singularidades implicadas en la producción de algo en común a partir de lo que no anda, y es desde allí que se constituye como tal, es decir, las excepciones objetan el universal predefinido y construyen su regla. Lo colectivo es intermitente, se puede armar y desarmar, cada vez, en función de la producción en juego.

El cine nos ofrece escenarios que invitamos a explorar para poner a prueba estas hipótesis. Muestran los estragos de una lógica de clase, como se puede ver en la película Gran Torino y lo habilitante de una lógica colectiva como se advierte con sus potencialidades en la película *Stella* (Scotti, 2018a). También nos ofrece a pensar los márgenes que tenemos lxs profesionales para situarnos con relación al ideal institucional y social que presiona hacia lo universal. El director Petzold lo muestra con su film *Barbara* (Scotti, 2018b), en una institución y en un contexto que se presentan como totales, a partir de resituar el no-todo encarnado en la paciente y en la médica que la atiende, orientada por su deseo de escuchar a la niña que busca escapar de una vida indigna y mortificante. Otra mirada, diferente a la que es ordenada por el discurso del amo reinante lo interpela haciendo foco en el deseo que mueve la función de la médica. Un deseo que siempre está en relación a un Otro.

Vemos así dos lógicas de lo social, la clase y lo colectivo, que subyacen a las tensiones y al tratamiento de las diferencias. Sustentan modos diversos de lidiar con las desarmonías en los lazos institucionales, y nos ofrecen pistas que pueden orientar un tratamiento posible de las excepciones con una perspectiva antisegregativa (Zelmanovich, 2013). En la lógica colectiva, la excepción encarnada en la disidencia la constituye, al tiempo que ofrece herramientas para asumir la propia función de quienes asumen roles particulares en la institución.

El no-todo y un tratamiento no binario del grupo y sus excepciones.

El no-todo es una categoría que introduce Lacan en la elaboración de sus fórmulas de la sexuación (1972-73/2004), a partir de las cuales encara un tratamiento novedoso de la "diferencia de los sexos". Su apuesta es salirse del campo de una lógica binaria [2]. En los procesos de sexuación, el no-todo indica que hay modalidades de goce que no ingresan en una clase determinada, y que requieren ser pensadas en el uno por uno más allá de los binarismos de sexos (macho-hembra) y de géneros (masculino- femenino). No me detendré aquí en la complejidad de las fórmulas, ya que excede el sentido de este trabajo, y porque nos servimos del no-todo más allá de este campo de problemas.

En los procesos de conformación de lo colectivo el no-todo indica un modo de tratar las diferencias más allá de la lógica binaria dentro–fuera. Contempla al menos dos maneras de ubicarse como excepción respecto de un todo con una orientación no segregativa. En una de ellas, la excepción se ubica dándole entidad al grupo, que puede ser dócil a la diferencia que plantea. Es el caso de Julieta que, con su síntoma lector se niega a leer cualquier otra cosa que no sean cuentos de terror. La docente le propone al grupo una secuencia de actividades entre las cuales una está destinada exclusivamente a trabajar "cuentos de terror de autores argentinos". El todo se reconfigura, en alguna medida legitimando la particularidad de Julieta: del no-todo al para todos.

Otra manera de asumir el lugar de la excepción es la que pone en cuestión al universal por la necesidad de mantenerse a una distancia radical respecto del Otro, en tanto este puede tornarse amenazante o intrusivo. A simple vista, puede leerse como una no relación que se presenta rechazando el lazo. Su tratamiento supone considerar un rasgo que muestra un aspecto no colectivizable. Es el caso de Matías, quien se resiste a ingresar en las rondas, con mayor virulencia por la mañana, cuando llega al jardín. Él se incluye mirando, y, de a ratos, a veces, entra en la ronda, pero solo por la tarde, a la salida. Vaya una a saber sus razones. No importan, educativamente hablando. Lo que sí es necesario es ubicar algún rasgo de su modalidad que le permite incluirse de alguna manera, por momentos, en una producción y en un lazo. Esa es su condición no colectivizable, que, al mismo tiempo, le permite hacer y estar con otros, pero a su manera. Son dos modalidades de asumir el lugar de excepción, que orientan educativamente "a dos bandas" un tratamiento de las diferencias por la prueba del síntoma y su disidencia (Cevasco, 2015). De un lado leen la particular manera de inserción y desinserción de un sujeto en el lazo; del otro leen el ideal hegemónico que la disidencia pone en jaque, para que también pueda ser tratado, revisado. Alojar esas modalidades no implica que sean incompletas y que requieran ser reparadas, sino que responden a lógicas diferentes, en las que el no-todo requiere ser contemplado en lo colectivo.

Mencionamos apenas, en este cierre, algunas herramientas teóricas que venimos explorando en instancias de formación y de trabajo con equipos docentes y de profesionales que acompañan el trabajo educativo allí donde se presenta lo que "no anda". Confluyen para el tratamiento de las diferencias "a dos bandas", en tanto buscan reconducir las diferencias orientadas hacia el deseo de saber. Cada una de ellas sostiene el no-todo: el tiempo de comprender, que promueve la reciprocidad horizontal en los grupos, sea entre profesionales o estudiantes, suspendiendo la precipitación hacia lo que ordena la lógica del todo con sus encargos e ideales; el no-todo que se presenta en el giro entre discursos, que conmueve la fijeza en los lazos aun cuando las funciones están obstaculizadas; las modalidades transferenciales habilitadas por el giro entre discursos, basadas en el sujeto supuesto al saber, en las transferencias de trabajo, las transferencias reticulares y entre bastidores (Zelmanovich, 2013). Su despliegue será materia de otro trabajo.

2. Cabe señalar que esta construcción teórica es producida en un tiempo socio-histórico en el que avanzan los movimientos feministas en Francia y que hoy cobra relevancia cuando los movimientos feministas y transfeministas marcan nuevos giros que impregnan diferentes terrenos de la cultura.

Referencias bibliográficas

Brener, G., Galli, G. Martinez, M (coords.) (2019). *Judicialización de las relaciones escolares. Conversaciones con Philippe Meirieu*. Buenos Aires: Noveduc.

Cevasco, R. (2015) ¿Todos proletarios? En *Nadie duerma*. *Revista del Foro Analítico del Río de la Plata,* 5. Disponible en nadieduerma.com.ar/que-es-nadieduerma [fecha de consulta: 28/09/20]

Cevasco, R. (2018). Lógica colectiva en la comunidad analítica. Subyacente a una escuela de psicoanálisis. En: *Documentos de Historia y experiencia FPB*. Escuela de Psicoanálisis de los Foros del Campo Lacaniano - Fòrum Psicoanalític Barcelona. epfcl-fpb.org/c_documentos.html [fecha de consulta: 28/09/20]

Freud, S. (1990). *Psicología de las masas y análisis del yo*. En: Obras completas. Volumen XVIII. Buenos Aires: Amorrortu editores. Original de 1921.

Freud, S. (2006). *El malestar en la cultura.* En: *Obras completas*. Volumen XXI. Buenos Aires: Amorrortu editores. Original de 1930.

Freud, S. (1993). *Análisis terminable e interminable*. En: Obras completas. Volumen XXIII. Buenos Aires: Amorrortu editores. Original de 1937.

Lacan, J. (2008). El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada, *en Escritos 1*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, pp. 193-208. Original de 1945.

Lacan, J. (2008). Observación sobre el informe de Daniel Lagache, en *Escritos 2*, Argentina, Siglo XXI Editores, pp. 644-645. Original de 1960.

Lacan, J. (2004). *Seminario 20 Aún*. Buenos Aires: Paidós. Original de 1972-73.

Le Gaufey, G. (2007). *El notodo de Lacan. Consistencia lógica, consecuencias clínicas.* Buenos Aires: El Cuenco de Plata.

Scotti, M. (2018a). En Scotti, M. & Zelmanovich, P. Identificaciones en cuestión. En: *Para abordar el malestar en las prácticas socioeducativas. A través del Cine en diálogo con el psicoanálisis*. Rosario: Homo Sapiens, pp.78-96

Scotti, M. (2018b). Pasajes de la mirada, a la escritura, a la práctica. En: Scotti, M & Zelmanovich, P. *Para abordar el malestar en las prácticas socioeducativas. A través del Cine en diálogo con el psicoanálisis*. Rosario: Homo Sapiens, 145-153.

Untoiglich, G. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Buenos Aires: Noveduc.

Zelmanovich, P. (2013). Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socio-educativas. *Tesis de doctorado*, en *Repositorio Digital FLACSO Ecuador Tesis, Sistema FLACSO Sede Argentina, Tesis Doctorado Argentina*, en repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6217 [fecha de consulta: 28/09/20]

Cómo citar este trabajo:
Zelmanovich, P. (2020). El no-todo y un tratamiento posible de las diferencias en la clínica socioeducativa.
En: Zelmanovich P. y Minicelli M. (coords). ***Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos***. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

ENCARGO, MALESTAR Y LENGUAJE EN LAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES

Segundo Moyano Mangas [1]

Resumen

El texto aborda brevemente tres cuestiones que se consideran importantes a la hora de introducir los cruces posibles entre el no-todo y lo colectivo: el encargo institucional, el malestar y el lenguaje. El eje sobre el cual pivotan estos aportes se sostiene en la capacidad de conversación entre discursos y profesionales en las prácticas institucionales.

Palabras clave: encargo, malestar, lenguaje, conversación.

Cuando se transita por las aristas de las prácticas institucionales, emerge un modo de acompañamiento donde la acción de acompañar incorpora una cierta lógica de reciprocidad (Cornu, 2017, p.102). Un acompañar que, entonces, se sustenta en la conversación y que, a su vez, se ancla en una manera de entender lo colectivo. La lógica individual en el trabajo en instituciones educativas se supedita a la capacidad de una lógica colectiva de intercambio y conversación donde esta aparece y desaparece, y reaparece como signo de los tiempos. Así pues, con formas diferentes, con interrogantes diversos y con marcas contemporáneas.

La convocatoria a la conversación, bajo la diversidad de circunstancias, contextos y sentidos que conforman las diferentes prácticas sociales, educativas, culturales y clínicas propias de los llamados *oficios del lazo* (Frigerio, Korinfeld, Rodríguez, 2017), pueden constituir superposiciones de intereses, deseos y búsquedas, por lo que cada uno, y de forma colectiva, puede encontrar aquello que le atraviesa, le posiciona y le da un lugar en esas lógicas institucionales. Por lo tanto, es un ejercicio individual que requiere de un acto colectivo.

Tan solo a modo exploratorio, y a partir de significarnos en primer lugar, son al menos tres cuestiones (con la convicción de que son muchas más) las que me disponen y predisponen especialmente a seguir manteniendo una cierta actitud de alerta. En mi caso particular, una alerta pedagógica que, sin duda, es también ética y política.

En primer lugar, me es absolutamente imposible sustraerme de proponer una aportación inicial si no es en un formato de una sucesión de preguntas: aquellas que atraviesan cotidianamente el funcionamiento institucional, aquellas que, a modo de orientación, habitan los más recónditos rincones institucionales y las cotidianidades que se superponen. Preguntas, pues, que tienen como objetivo ubicar el no-todo en el quehacer colectivo del trabajo institucional.

Así, ¿cómo y de qué manera nos hacemos cargo de los encargos que recibimos de manera singular y particular a la vez que colectiva? Es decir, habitamos instituciones instituidas por encargos sociales, encargos que provienen de las disposiciones de las políticas públicas. Ello puede suponer un tomar a cargo (KARSZ, 2007) que requiere de un cierto posicionamiento, a la vez que se elabora a partir de la controversia y la tensión institucional y profesional. Así pues, ¿qué respuestas estamos habilitando que difieran de la lógica de la solución que reclaman, en muchas ocasiones, las políticas públicas? Una lógica de la solución a la dificultad institucional inherente que, cada vez más, se impone como orientación del trabajo a realizar. Ello obliga, entonces, a tomar posición respecto de en qué estamos sosteniendo en la actualidad lo sustancial del encargo que se recibe y que,

1. Educador social y Doctor en Pedagogía. Director del Grado de Educación Social. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona (España). Co-coordinador del Grupo de Investigación en Psicoanálisis y Pedagogía de la Sección Clínica de Barcelona (España). segunmoyano@gmail.com / smoyanom@uoc.edu

en ocasiones, puede aparecer como delirante y/o totalizante. Desde esta perspectiva, el encargo a las prácticas institucionales genera posicionamientos particulares y colectivos, y ello provoca que el desarrollo de nuestras prácticas sea el reflejo de los encargos que recibimos. La incorporación en estos términos de una lógica del no-todo posibilita abrir un lugar para seguir preguntando y preguntándonos bajo qué códigos de lectura sometemos al encargo a un cierto trabajo de análisis y reflexión compartida. O si, bien al contrario, nos acostumbramos a sostener esos encargos bajos los signos de algo así como un *malentendido compartido*. Dicho de otro modo: bajo los signos de aquello que somos capaces de soportar.

Es posible, entonces, que el tomar posición se pueda arraigar a la constante necesidad de establecer lecturas compartidas del encargo de educar, o de curar, o de cuidar, instaurando, revisando, conversando acerca de los códigos de traducción e interpretación (de lectura, en definitiva) que permiten sostener esos encargos. Una manera de agujerear el encargo institucional e introducir en él una lógica del no-todo. Para ello se torna ineludible partir de un "no hay solución" que permita incorporar la construcción colectiva de preguntas y la habilitación de respuestas compartidas. Sin duda, un arduo trabajo.

Acerca del malestar y el no-todo

En segundo lugar, si bien existe una relación y articulación entre un malestar de las condiciones (laborales, económicas, sociales y políticas, entre otras) y un malestar estructural propio del ejercicio de nuestras prácticas, es importante seguir pensando y, por lo tanto, seguir preguntándose si, metodológicamente, los estamos tomando a cargo desde lógicas individuales o colectivas como instrumentos de análisis. Esto supone contemplar el malestar ubicado en el contexto institucional. Es decir, considerar que

> las instituciones se organizan en relación con un imposible, en el sentido freudiano, y lo intentan cernir. Esto quiere decir que las instituciones no pueden dominar plenamente el objetivo que reciben como encargo social (Tizio, 2002, p. 203).

Por lo tanto, esa relación con un imposible contextualiza la emergencia del malestar, tanto si se lo ubica como causa que permite producir saber e intercambio, como si se intenta borrar y se acaba transformando en obstáculo (TIZIO, 2002). La problematización del malestar impide diluir esas formas de malestar que parecen tomar forma en nuestras instituciones, donde la manera habitual de tomarlas a cargo es la queja improductiva. Es decir, la queja que no supera los momentos iniciales de irrupción y que, inevitablemente, se transforma en mera repetición.

Si convenimos, pues, que a las instituciones las funda el malestar, lo relevante es cómo afrontar esta cuestión en momentos en los que parece existir un cierto vaciamiento de los aparatos conceptuales, de los modelos institucionales de referencia entendidos como herramientas fundamentales con las que los profesionales podemos dar cuenta de nuestra función y sostenerla. Y lo que viene a ocupar este vacío es la doxa, la opinión sin fundamentos, y, sobre todo, dos de sus maneras actuales: *la crítica improductiva*, que no aporta más que una descripción del malestar, y la queja constante. Ambas pueden ser consideradas caras de la misma moneda.

Con esto no queremos decir que no debamos quejarnos, o que no hagamos uso de esta queja, pero una cosa es denunciar las políticas laborales y de contratación del personal de los equipos, o manifestar el desacuerdo por las políticas sociales, su gestión y sus efectos, incluso hacer patente la falta de recursos estructurales, funcionales y económicos para desarrollar correctamente la tarea, y otra muy diferente es que esto se convierta en el tapón que bloquea el acercamiento a las prácticas desde una mirada reflexiva. Es decir, hablamos de dos planos diferentes, y como tales deben ser tratados. En estos casos, podemos considerar a la queja como una acción cuya finalidad es evitar, precisamente, la acción (De Brasi, 1991, citado por Estévez 2005), y en la que se entiende la queja como la búsqueda de un destinatario, de otro que se haga cargo del malestar (Herrera, Loyola et al., 1993, citado por Estévez). De este modo, "el sujeto de la queja queda resguardado de toda responsabilidad y reclama algo del otro" (Estévez, 2005, p. 157). Hace falta, así, dar un giro sobre esta cuestión. O dicho con otras palabras, convertir las quejas en producciones de trabajo. En definitiva, estamos diciendo que una condición sine qua non para poder hablar, en sentido estricto, de análisis de las prácticas institucionales es que haya alguna producción, algún producto inicial y algún producto acabado: un tipo de viaje, de recorrido que suponga

un trabajo de refundación, de revisión y de análisis. Alguna cosa sobre la que reflexionar para obtener otra que dé respuesta a las nuevas inquietudes, a los nuevos problemas y a las nuevas dificultades.

Si partimos de la afirmación de que todo habla en la institución, lo que se dice, lo que no se dice, las prácticas, sus contradicciones, la circulación del saber y la circulación del poder, la historia de la institución y sus actores, los mitos del funcionamiento en aquellas épocas de esplendor que nunca existieron (Frigerio, Poggi & Tiramonti, 2000); si todo esto habla, de lo que se trataría, entonces, es de escuchar a la institución, de supervisarla, teniendo en cuenta la paradoja de que las instituciones las necesitamos y, a la vez, las sufrimos. Efectivamente, con esta paradoja deben llevarse a cabo las funciones profesionales.

Las palabras en las instituciones

En tercer lugar, quisiera indicar en este entramado la significación del lenguaje, y, sobre todo, pensar en cómo nos vamos dotando colectivamente de herramientas que vivifiquen las palabras que habitualmente nos acompañan. Aquellos que trabajamos en equipos y con equipos podemos certificar la existencia de jergas comunes propias de las instituciones, de los discursos; propias de los equipos, y propias de las prácticas que se desarrollan en esas instituciones. También sabemos que las palabras generan efectos en esas prácticas y, lo que es más importante, efectos en los sujetos que las habitan. Ahora bien, ¿qué está haciendo actualidad en torno a las palabras propias de las prácticas que conocemos? ¿Qué se está generando en torno a palabras colonizadas por otros discursos (SOLÉ y MOYANO, 2017)? ¿Qué usos les otorgamos y cómo las vivificamos? La incidencia en el campo pedagógico es múltiple y variada, con significaciones y efectos totalizantes de las prácticas, los sujetos y los profesionales: *innovación, neuroeducación, emoción, resiliencia*…. En ocasiones, son palabras que operan con sentidos individuales, es decir, sin compartir, sin conversación, carentes de miradas críticas que analicen sus idoneidades, sus posibilidades y sus límites.

En el cruce entre el no-todo y lo colectivo, las palabras operan a modo de enlace con las prácticas, situando el campo de trabajo institucional en torno a la conversación entre discursos y entre los profesionales concernidos por ellos. Sin embargo, la articulación entre las cuestiones expuestas (encargo, malestar y lenguaje) comporta una revisión tenaz y persistente de la posición profesional, un trabajo sobre las prácticas que conlleve considerar nuestra implicación en tanto dimensión ineludible para pensarlas (KORINFELD, 2017).

Así pues, no dejan de ser preguntas clásicas y familiares, territorio conocido, pero también preguntas convencidas de que la inquietud es motivo de conversación y de trabajo compartido. En definitiva, una apertura a considerar que la habilitación de respuestas colectivas a los retos cotidianos de las prácticas institucionales pasa por retomarlos de manera constante. No excesivamente pesada, pero sí constante. Eso venimos haciendo y eso necesitamos prolongar.

Referencias bibliográficas

Cornu, L. (2017). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En Frigerio, G.; Korinfeld, D.; Rodríguez, C. (coord.) *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.

Estévez, P. (2005). Acerca de las instituciones, las organizaciones y las redes. En VV.AA. *Adolescencia y Educación Social*. Montevideo: CENFORES-AECI.

Frigerio, G.; Poggi, M. y Tiramonti (2000). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.

Karsz, S. (2007). *Problematizar el trabajo social. Definición, figuras, clínica*. Barcelona: Gedisa.

Korinfeld, D. (2017). De Pandora, baqueanos e instituciones. Tres notas desde los Ateneos de Pensamiento Clínico. En Frigerio, G.; Korinfeld, D.; Rodríguez, C. (coord.) *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.

Solé J., Moyano, S. (2017). La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de Educación*, 15(23), 101-120. doi: dx.doi.org/10.14516/fde.551 [fecha de consulta: 28/09/20]

Tizio, H. (2002). Sobre las instituciones. En Núñez, V. (Coord.). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa

Cómo citar este trabajo:
Moyano Mangas, Segundo (2020). Encargo, malestar y lenguaje en las prácticas institucionales.
En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

EL ENCUENTRO CON OTRA LÓGICA: ¿QUÉ RESPUESTAS?

Susana Brignoni [1]

Resumen:

Los conceptos que se desarrollan en la teoría psicoanalítica pueden ser herramientas para el trabajo cotidiano. El "no-todo" es una de estas herramientas, en tanto nos introduce en una de las condiciones de posibilidad del vínculo al otro: la de poder acoger lo que se presenta siendo de una lógica diferente.

Palabras clave: no-todo, herramientas, sorpresa, aburrimiento.

¿Qué tipo de relación hay entre el no-todo y lo colectivo?

¿Qué tipo de relación hay entre el no-todo y lo colectivo? Se trata, sin duda, de una relación de tensión, que no busca su eliminación. Pero, ¿de qué hablamos cuando decimos no-todo? Necesito remitirme a mi práctica, a lo que encuentro en los casos y a este trabajo en común que realizamos psicoanalistas y educadores desde ya hace muchos años. Necesito remitirme a lo que he podido aprender y que ha devenido saber.

El primer punto que quiero señalar es que esa especie de sintagma que es el no-todo trata de dar cuenta de una herramienta. El no-todo es una herramienta que nos permite operar a partir de lo que provoca el encuentro, necesario en mi caso, entre psicoanalistas y educadores. Eso que provoca el encuentro es lo que no va. Por el contrario, cuando la cosa funciona no suele haber demasiadas preguntas. Lo que no va es lo que hace objeción a lo homogéneo: al régimen del "todos iguales". Un régimen que aborrece la sorpresa (MILLER, 2002, p.57).

Lo que no va, entonces, sería una de las formas de presentación del no-todo. Allí tenemos que estar atentos a las respuestas que, frente a ello, se producen del lado de los profesionales. Si bien es necesario articularse, la modalidad que tomará esa articulación es contingente; depende de cómo cada profesional se inscribe en un discurso, cada vez. En nuestro caso, en el trabajo que realizamos con niños y adolescentes tutelados en Barcelona, la respuesta frente a lo que no va fue la conversación.

Se trata, en cierta medida, de una elección forzada, tal vez por las marcas que cada uno trae. Estas marcas objetan la homogeneización, lo que no impide que alguien pueda formar parte de una clase. Eso es porque lo más singular no está reñido con lo colectivo. De hecho, el encuentro con la educación para una niña de cuatro años tomó la forma de una fuga: se trataba de una pequeña fuguista. Cuentan los dichos paternos, que con el tiempo se volvieron recuerdos, que durante la semana de "adaptación" cada vez que intentaban dejar a la niña en la escuela, esta no lloraba, simplemente corría detrás de sus padres y ellos consentían esa fuga al no poder dejarla allí. Esa escena, relatada infinidad de veces, ordena las preguntas. Cuando alguien se fuga de un lugar no se trata de preguntarse de *dónde* se fuga sino que más bien hay que preguntarse de *qué* se fuga. ¿Por qué el tiempo de entrada a la educación se llama adaptación cuando más bien debería llamarse "tiempo de separación", dado que allí se pone en juego una pérdida? Lacan (1987, p.288) se sorprende de que la primera escuela se llame *Ecole Maternelle* ya que lo que allí se tiene que producir es del orden de la desmaternización, y agrega que se trata de "alfabestializarnos".

1. Psicóloga clínica, psicoanalista, miembro de la AMP y de la ELP, Barcelona, España, susanabrignoni@copc.cat

El no-todo como herramienta es una crítica (MILNER, 2007, p.22). Critica lo universal, critica cierta idea de normalidad, y va en contra de la “adaptabilidad”. Para formar parte de lo escolar, la niña tiene que separarse de la familia, o más bien, perder algo que es lo más familiar. Perder algo de su lengua particular. Esa pérdida, sin embargo, si es reconocida, tiene remedio. Ese remedio es el que proporciona el encuentro con otra satisfacción (LAURENT, 2018, p.83 y ss.): la satisfacción que produce en los sujetos su inserción en el discurso de la escuela propiamente dicho, a condición de que esta acoja los modos particulares que cada sujeto expone de sus maneras de vaciarse.

El acento puesto sobre el NO

Jean Claude Milner (2007, p.24) cita a Foucault y su trabajo sobre la locura en la época clásica y dice que este muestra cómo la locura es la existencia de “una socialidad que dice que no”. El acento está puesto sobre el NO. Es lo que me parece que hay que recortar del no-todo. Preguntarnos por la función del NO en la subjetividad. Preguntarnos por los signos del NO y estar atentos a cómo el NO puede ser el paso previo y necesario para decir “sí”. El no-todo es la parte de soledad del síntoma de cada sujeto con el que nos encontramos. Se trata de una soledad que puede consentir al lazo, a condición de que la acojamos. Se trata de un indecible que tiene que ser tomado, aunque no se entienda. Así me lo enseñó un chico de 12 años, que atendí hace mucho tiempo. Se trataba en ese momento de un chico tutelado que vivía en un centro en el que trabajaban educadores sociales. Dos veces la tutora me informa que Pablo no acudirá a sesión porque “no se quiere peinar”. Insisto en que lo tienen que traer, y, finalmente, lo hacen. Pablo acude contento a su sesión y cuando le pregunto qué dificultad encontraba con el peinado me responde de manera contundente que no entiende para qué se tiene que peinar si después se va a despeinar. Insiste que de una cosa a la otra no pasan más de 20 minutos. Encuentra que peinarse es un esfuerzo inútil. Sin duda acojo lo que plantea como si fuera de una lógica aplastante, y se lo digo: ¡No tengo objeción!...Pero, me hace pensar. Le digo por qué:

- ¿Para qué me voy a vestir si después me he de desvestir?
- ¿Para qué voy a dormir si me voy a despertar?
- ¿Para qué voy a comer si después voy a cagar?

Y Pablo se ríe. Me dice que no lo había pensado de ese modo. Él mismo abre una brecha en su lógica.

No hay que confundir el no-todo con un menos todo (MILLER, 2002, p. 71). Es algo que implica una lógica diferente. Una lógica que necesita ser reconocida para ser tratada, allí donde el sujeto consienta a ello y hasta donde consienta. Por eso se tiene que presentar tal cual en su sesión. Al salir de la sesión hay que transmitir esta lógica a su tutora. No es fácil. Es necesario hacerle saber que para que la cosa funcione “es preciso que la norma se afloje lo suficiente para hacer lugar a lo “a-normal” (MILLER, 2002, p. 63). Pero, además, es necesario hacerle lugar para tratar de responder a la cuestión que la tensión entre el no-todo y lo colectivo nos plantea: ¿cómo dirigirse a un chico en concreto cuando el educador se dirige en su acción a un colectivo?

El no-todo no descompleta al todo, ya que lo que hace es introducir una lógica particular que incluye la sorpresa. Tener en cuenta el no-todo es en realidad una oferta para dejar de aburrirse (LACAN, 1989, p.55). Es una oportunidad.

Referencias bibliográficas

Lacan, J.(1987). *Seminario 11, Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis.* Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1989). *Seminario 20 Aún*. Buenos Aires: Paidós.

Laurent, E.(2018). *El niño y su familia*. Buenos Aires: Colección Diva.

Miller , J.A.(2002). *De la naturaleza de los semblantes.* Buenos Aires: Paidós.

Milner, J.C.(2007). *Las inclinaciones criminales de la europa democrática.* Buenos Aires: Manantial

Cómo citar este trabajo:
Brignoni (2020). El encuentro con otra lógica: ¿qué respuestas?
En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

NI MEDICALIZACIÓN NI COACH. UNA BALA CARGADA DE FUTURO: LA PALABRA

Marta Gerez Ambertín [1]

Resumen

Es preciso que, en cualquier práctica psicológica, psicoterapéutica, psicodiagnóstica o pericial se especifique en las instituciones la concepción de sujeto que se sostiene y el valor que se le da. De eso dependerán la escucha, los modos diagnósticos y de abordaje de los sujetos "institucionalizados", y también las herramientas que utilicemos en nuestras prácticas, ya sean el sostenimiento de la transferencia en el trabajo con el otro o las prácticas que devalúan la transferencia y el lazo con el otro. En suma, se trata de resistir el convertirnos en meros programadores, apenas *coachs* vilmente programados, para seguir apostando por la dignidad del sujeto y su palabra: una bala cargada de futuro.

Palabras Clave: sujeto de la palabra, transferencia, debate subjetivo, deseo inconsciente, goce del superyó.

Introducción

Me referiré a lo que entiendo por resistencias y desafíos de las prácticas psi en las instituciones, realizando dos recorridos: uno, *de lo obvio a lo obtuso*, y dos, *de lo obtuso a lo obvio*. Procuraré, finalmente, la convergencia de ambos. Me inspiro en el excelente texto de Roland Barthes (2002), del cual rescato la concepción de lo *obvio* como el sentido claro y patente que está a la vista, y la de lo *obtuso* como esa intelección - no fácil de absorber- , cuya significación es huidiza, resbaladiza.

De lo obvio a lo obtuso

Como hablamos de instituciones, es preciso explicitar qué entendemos por ellas, especificar el significado que les damos y si verdaderamente captamos de ellas lo que está a la vista de todos, o seguimos considerándolas como entelequias indefinibles.

1. Dra. en Psicología (Univ. Nac. de Tucumán). Posdoctora en Psicología Clínica -Mención Psicoanálisis- (Pont. Univ. Católica de San Pablo-Brasil). Directora de la Carrera de Doctorado en Psicología (Univ. Nac. de Tucumán).

De las instituciones

Para el diccionario jurídico de Abeledo-Perrot (1989), "institución" es "el conjunto de reglas creadas por el legislador o los particulares para la satisfacción de intereses colectivos o particulares", e "Instituto", la "constitución o regla que prescribe cierta forma y método de vida o enseñanza" (p. 440-441). Así, "institución" remite a un "orden" determinado por un "legislador" que, obviamente, no es alguien de fuera de la estructura social. Es también obvio que las instituciones tenderán, en su funcionamiento, a la preservación de ese "orden" que las produce y sostiene.

¿Cuál es hoy ese "orden"? Uno donde ocho multimillonarios poseen más que 3600 millones de personas.

Las instituciones en las que trabajan psicólogos o psicoanalistas (fábricas, escuelas, cárceles, hospitales) no escapan - ni podrían hacerlo- a la pretensión del poder de que ellas conserven o blinden el orden social existente, y si han admitido e incluso propiciado nuestra tarea en esos lugares lo han hecho considerando que contribuiríamos a la preservación, nunca a la subversión.

Pierre Legendre (2008, p. 63) define a la función institucional como un ensamblaje de planos de discurso para que la sociedad se sostenga, y uno de esos discursos es el de las ciencias sociales, humanas, blandas, o como quieran llamarlas. En esta dirección, dice Foucault (2000) (al que solo consideran obsoleto aquellos que no lo han leído o comprendido):

> Vigilancia permanente sobre los individuos por alguien que ejerce sobre ellos un poder - maestro de escuela, jefe de oficina, médico, psiquiatra, director de prisión- y que, porque ejerce ese poder, tiene la posibilidad no solo de vigilar sino de constituir un saber sobre aquellos a quienes vigila (p.100).

¿Somos eso? ¿Somos los "vigilantes" o los auxiliares de los vigilantes que, en virtud de nuestra práctica "instituimos" un saber sobre nuestros "vigilados"; un saber que no solo no desmiente o cuestiona el orden social existente, sino que lo sostiene y contribuye a su perpetuación?

Sí, podríamos ser eso... pero también podríamos resistirnos a serlo, produciendo otro saber.

¿Cuál es el punto de engarce entre esa pretensión del poder y nuestras prácticas profesionales? Dice Foucault:

> El poder no es una cosa, el poder significa relaciones. Relaciones entre los individuos de tal manera que uno puede determinar voluntariamente la conducta de otro. Es un ejercicio, y como tal remite al "gobierno", en un sentido muy amplio. Gobernar una sociedad, un grupo, una comunidad, una familia o a cualquiera, supone determinar la conducta en función de estrategias o de ciertas tácticas (Berten, 2009, p.140).

¿Cuáles serían esas tácticas y esas estrategias? Fundamentalmente una: esconder los mecanismos a los que apela.

Con el advenimiento del concepto de salud mental, emerge una concepción epidemiológica de la psiquiatría centrada en la detección - lo más extendida posible- de las "anomalías" del comportamiento (entre el DSM I y el IV, o sea, entre 1950 y 1990, se ha pasado de 100 a 400 trastornos del comportamiento). Ya no sería necesario interrogar la subjetividad y las condiciones trágicas de la existencia, la angustia, la culpa, la vergüenza o el deseo; basta con tomar las cosas a nivel del comportamiento de los individuos e intentar readaptarlos a una norma ordenada por la estructura social y las leyes del mercado que imperan en ella. Vivimos bajo el imperio de los "*dis*": distima, disforia, disfunción eréctil, disortografía, dislexia… Cada individuo es potencialmente portador de un trastorno o de una disfunción, lo que extiende al infinito el campo de la medicalización de la existencia y la posibilidad de vigilancia sanitaria de las conductas.

La indagatoria sistemática de los "trastornos de conductas" mezcla elementos médicos, signos de sufrimiento psíquico, indicadores sociales y económicos, incluso políticos. Se llega, bajo el pretexto de ciencia, no solo a una

verdadera estigmatización de las poblaciones más desfavorecidas sino, también, a "naturalizar" las desigualdades.

He aquí el mecanismo: se medicaliza la existencia. Todo lo que nos ocurre obedece a algún "trastorno", pero todo trastorno puede ser tratado mediante algún medicamento (ambas cuestiones permiten la vigilancia sanitaria de las conductas). El sufrimiento humano se explica exclusivamente en la personalidad del sufriente, por tanto, las condiciones sociales que producen, propician o incrementan el sufrimiento permanecen intactas. No es el orden social el que debe cuestionarse, es la víctima de ese orden el verdadero culpable. La desigualdad imperante no es producto de la estructura social, sino de los desarreglos del sujeto, sujeto que podrá apelar a un medicamento para tratar su "mal" o a un buen *coach* y... ¡todos contentos!

Este es el "saber" que produce el poder. Pero, ¿para qué hace esto? Lo expresó sucintamente un presidente de la Bell Telephone Company de New Jersey: "la eficacia de una organización depende del grado en el cual los individuos consienten las órdenes" (Packard, 1964, p. 128) o, reiterando a Foucault, "el poder significa relaciones (...) entre los individuos de tal manera que uno puede determinar voluntariamente la conducta de otro" (Berten, 2009, p.140). Adviertan lo de "voluntario": no se trata solo de la voluntad de quien ejerce el poder, se trata principalmente de la voluntad de aquel sobre el que el poder es ejercido, quien "voluntariamente" acepta ese poder, es decir, ese medicamento o ese coach.

Siendo este el objetivo de "lo instituido", nuestra tarea no podría ser otra que propender a la aceptación (y si es posible alborozada, mejor) de las órdenes de quienes ejercen el poder. ¿Es así? ¿Somos meros auxiliares de las estrategias de preservación del statu quo? ¿Hacia dónde conducen esas estrategias?

La fábrica, la escuela, la cárcel o el hospital son instituciones creadas para responder a las necesidades de la modernidad. Instituciones en y con las cuales se despliega el orden social:

a) la fábrica o la oficina, en las cuales se producen los bienes materiales o inmateriales que circularán;

b) la escuela, donde se prepara a los sujetos para trabajar eficazmente en esas fábricas u oficinas;

c) el hospital, donde se atenderá a los sujetos productivos;

d) la cárcel, donde se encerrará a quienes alteren o intenten alterar el orden instituido.

En todas ellas se desarrollan nuestras prácticas profesionales: para cambiarlas o para mantenerlas, para cuestionarlas o para justificarlas.

Sorpresas de lo obvio

¿Por qué un joven profesional gasta lo que no tiene en una supervisión sobre un sujeto (la mayoría de las veces pobre de toda solemnidad) que jamás podrá abonarle ni el 10% del costo de la supervisión? Porque se resiste a ser parte de ese dispositivo que lo instituido quiere que sea, porque cree que lo que hace cuenta, porque está seguro que su práctica puede hacer una diferencia. He allí a los colegas del programa PRISMA de salud mental, dependiente del Ministerio de Justicia, quienes, ante los recortes presupuestarios de este gobierno, no han aceptado depender del Servicio Penitenciario. Su trabajo remite a los Derechos Humanos, a la Justicia para todo sujeto, no a la Penitencia, no al castigo. No aceptan ser los auxiliares de los vigilantes. Su apuesta (¿su sueño?) es al "sujeto", no a la "institución". ¿Qué sujeto? El del inconsciente freudiano, que se sostiene en la ley simbólica de la palabra, obtiene sus recursos de significantes/significaciones que emanan de ella y hacen posible que cuente con ella como el instrumento de intercambio más valioso para sostener el lazo consigo mismo (debate subjetivo) y con el otro (debate social), con el semejante... el imprescindible lazo social.

Es preciso tener en cuenta que, en cualquier práctica psicológica, psicoterapéutica, psicodiagnóstica o pericial en las instituciones es primordial la concepción de sujeto que se sostenga y el valor que se le dé. De eso dependerán la escucha, los modos diagnósticos y de abordaje de los sujetos "institucionalizados", y también las herramientas que utilicemos en nuestras prácticas, ya sean el sostenimiento de la transferencia en el trabajo con el otro, o las prácticas que devalúan la transferencia y el lazo con el otro para promover técnicas de adiestramiento, amaestramiento, disciplinamiento y consumo de psicofármacos sin fin.

En *El malestar en la cultura Freud* (1929) arriba a la conclusión de que las exigencias del sistema económico no hacen sino retroalimentar y reforzar, muchas veces, a las pulsiones que deberían declinar en el "humano civilizado". Exigencias que pueden terminar produciendo la desmezcla pulsional, retroalimentación de la pulsión de muerte y del imperativo superyoico que, tanto aniquila el deseo del sujeto, como pone en peligro a la subjetividad, la cultura y el lazo social. Es preciso, entonces, estar alertas ante el posible asedio de la retroalimentación del imperativo superyoico del sujeto contra sí mismo, que repercute también en violencia desbocada contra los otros. El sujeto se autocastiga porque no puede alcanzar los estándares que se le aplican, ni cumplir los tiempos de esos estándares. Infinidad de protocolos, de medidas, de tips, de imperiosos *slogans* de supuesto "buen alumno", "buen paciente", "buen comprador", "buen trabajador-emprendedor", "buen psicólogo", preconcebidos por una concepción que precisa hacerlos calzar en alguna clasificación imperativa y no escucharlos para producir un saber.

El psicoanálisis conoce el pentagrama de ese peligro, y los psicoanalistas, los riesgos que su despliegue implica.

Hoy, como siempre, lo que plantea los desafíos no son las instituciones, es la estructura social que sostiene y se sostiene en esas instituciones. Esa estructura social, que condena a millares a la pobreza y la marginalidad, y por tanto condena a todos a la inestabilidad y la inseguridad constante, es lo que debemos transformar. La psicología, el psicoanálisis, las ciencias sociales y humanas en su conjunto pueden ser los *auxiliares de los vigilantes*, un mero instrumento del "Ministerio de la Felicidad" orwelliano... o pueden ser la posibilidad de las teorías de unas prácticas que apunten a un país, a un planeta, con oportunidades y posibilidades para todos, en fin, un país, un mundo por el que valga la pena vivir y morir. ¿Un sueño? ¿Una quimera? No, una apuesta que sigue a la letra el pensamiento freudiano. En todo caso, y si fuera un sueño, es una realización de deseos y es preferible apostar por esa realización, por ese cumplimiento de deseos, a contribuir a la pesadillesca caída del sujeto y todo lo que eso conlleva. Si no sostenemos ese sueño, nos convertimos en meros programadores, apenas *coachs*, vilmente *programados*, desde luego.

¿El sueño de "curar" a la cultura? Obvio que no. El malestar es incurable, pero las deudas públicas pueden ser reestructuradas, los salarios pueden y deben ser mejores, la comida, la salud, la educación y la vivienda pueden y deben ser accesibles a todos; los Derechos Humanos pueden y deben ser respetados y ampliados; caso contrario "el malestar en la cultura" no es sino la versión *cool* del cínico y reaccionario "pobres habrá siempre".

Freud descubrió el deseo inconsciente, pero también su reverso: el goce de la compulsión pulsional - que nunca cesa en su empuje- , el goce superyoico. Allí donde fracasa el lado regulante de lo simbólico, el asalto de la pulsión y la compulsión de repetición es irremediable. Freud dio las claves de lo que sostiene la subjetividad, pero también de aquello que puede embestir contra ella. Es preciso estar atentos a los asedios a la subjetivación hoy amenazada por el neocapitalismo que sabe que amputar los recursos simbólicos de la palabra es la manera más efectiva de devaluar la subjetividad en pos de su robotización, amaestramiento, disciplinamiento.

Pero si, como este pensamiento freudiano nos ha mostrado, *no-todo* es educable, *no-todo* es curable, *no-todo* es gobernable, *no-todo* es cuantificable, protocolizable, homogeneizable, no es posible la sobre-eficacia del mercado sino al precio de la caída del sujeto; y es que, cuanto más se vulneran las subjetividades, más se fortalecen las instituciones que precisan la práctica a ultranza del consumo desmedido de lo que el Mercado ordena consumir (no lo que es necesario, sino solo lo que produce ganancias).

Los incluidos en el Mercado, los individuos del rendimiento (los competitivos optimizados) es a quienes el Mercado impone sus desvaríos de goce, los que devienen híper consumidores y que quedan por lo general - y cada vez más- fuera del lazo social para gozar a solas de las "chucherías" que deben consumir (o ser consumidos). En ellos prima un potenciado goce narcisista - siempre y constantemente promovido por los productores de esas "chucherías"- que desembocan en *automatización y angustia*, en el eclipse del sujeto del inconsciente en pos de la parafernalia del circuito pulsional que produce el despojo de las formaciones del inconsciente y la devastación del lazo social. Así, el infierno no solo son los otros, el individuo mismo es su propio demonio.

Cuando condesciende a esto, el profesional, también presionado por el neoliberalismo, es cómplice de la estrategia de anular y amordazar al sujeto para ubicarlo como un objeto en el lugar donde más convenga. Pero así habremos renunciado a la "recreación del sujeto". En tal caso, cumpliendo superyoicamente con los estándares de las instituciones.

No el psicoanálisis ni la psicología, sino los psicoanalistas y los psicólogos hemos de decidir si permaneceremos fieles al legado freudiano de una teoría y práctica que desnuda el Malestar y, por tanto, tiene un lugar junto a los que en todo el planeta "resisten" al capitalismo depredador (planteen o no una instancia superadora), al sistema que nos quiere consumidores pasivos de cuanta chuchería produzca, o bien constituiremos una dependencia más del "*Ministerio de la Felicidad*" orwelliano, tan aparentemente consolador, intrascendente e inofensivo como las "neurociencias", las "terapias alternativas" o las "autoayudas" varias. La máxima contribución del psicoanálisis a los que en todo el planeta resisten la devastación del ambiente y de las subjetividades es continuar siendo "la peste", no dejar de serlo. En ese sentido, el psicoanálisis es - a más de 100 años de su aparición- "un arma cargada de futuro". Su "bala de plata" sigue siendo la palabra que, aunque intencionalmente opacada por las imágenes - la mayoría insustanciales o decididamente tontas- , o peor, por las pastillas, alimenta, sostiene y trabaja la subjetividad... a pesar de todo.

Referencias Bibliográficas

Barthes, Roland (2002). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Buenos Aires: Paidós

Berten, A. (2009). Entrevista a Michel Foucault. *Rev. de la Asoc. Española de Neuropsiquiatría.* (29)103, 137-144.

Foucault, Michel (2000) *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona: Gedisa.

Garrone, J. A. (1989) Institución e Instituto. En: *Diccionario Manual Jurídico.* Buenos Aires: Abeledo-Perrot.

Legendre, P. (2008). *El Tajo*. Buenos Aires: Amorrortu.

Packard, V. (1964). *Los buscadores de prestigio*. Buenos Aires: EUDEBA.

Cómo citar este trabajo:
Gerez Ambertín, M. (2020). Mi medicalización ni coach. Una bala cargada de futuro: la palabra. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

LOS GESTOS DE LO POLITICO EN EDUCACIÓN Y EN LAS INTERVENCIONES PSI EN LA ESCUELA

María Beatriz Greco [1]

Resumen

Este texto propone pensar que los gestos de lo político son aquellos que interrumpen, cuestionan, movilizan, sostienen sin automatizarse; crean mundos en su inacabada posibilidad de fundar lo nuevo con lo que viene siendo, lo que "hace igualdad" en medio de la desigualdad. Para ello despliega cuatro gestos (filosóficos) que, en el campo educativo, resumen los trazos de lo político: gestos en torno a pasiones, interrupciones, creación de lo nuevo, y creación de lo común. Cada uno de ellos es desplegado en torno a experiencias y prácticas educativas cotidianas y se presentan siempre mezclados con una realidad habitual, cotidiana, "común". Lo político no pertenece a una esfera diferenciada, ajena al mundo de los apremios sociales, sino que habilita mundos e identidades que se desplazan en el espacio educativo cuando la enseñanza y la intervención psi lo propician.

Palabras clave: lo político en educación, gestos políticos, intervenciones psicológicas.

Los gestos de lo político son aquellos que interrumpen, cuestionan, movilizan, sostienen sin automatizarse; crean mundos en su inacabada posibilidad de fundar lo nuevo con lo que viene siendo, lo que "hace igualdad" en medio de la desigualdad. Por esto se vuelve hoy indispensable concebirlos, generarlos y hacerlos crecer en medio de la enseñanza y de las intervenciones psi en la escuela.

Esta presentación se enmarca en un tiempo en el que lo político y las políticas en educación parecen disolverse a partir de lógicas neoliberales que empobrecen o inhiben su construcción por ausencia de decisión, de atención sensible y de disposición de recursos indispensables para generar y sostener lo público, lo común que nos reúne. A partir de allí se profundizan desigualdades sociales y educativas con el riesgo de que su producción se vea cada vez menos disputada en medio de proyectos igualitarios.

Nos interesa detenernos aquí, particularmente, en este tiempo desolador, en el reconocimiento y reflexión sobre lo que denominamos gestos de igualdad o gestos políticos.

Dice Italo Calvino (1994) en *Ciudades Invisibles*:

> El infierno de los vivos no es algo que será, sino que existe ya aquí, lo habitamos todos los días, lo formamos estando juntos. Dos maneras hay de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de no verlo más. La segunda es peligrosa y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber reconocer quién y qué en medio del infierno, no es infierno y hacerlo durar, darle espacio (p. 68).

Es posible nombrar el infierno también como esa desigualdad instalada, que se cree inexorable, inabordable y estática, propia de una supuesta esencia subjetiva que, algunos creen erróneamente, nunca se transformará. En cambio, el "hacer durar", ese "dar espacio" a lo que no es infierno, en palabras de Calvino, es parte de un trabajo político que puede darse en forma de grandes proyectos, programas y políticas en el marco de sistemas educativos, pero también en esos gestos muchas veces simples, tal vez pequeños e imperceptibles, aunque enormes por sus consecuencias. Esos que desplegamos cuando nos habilitamos desde miradas arriesgadas y habilitamos a otros/as en recorridos diferentes, tal vez inciertos.

1. Dra. en Filosofía y Ciencias Sociales. UBA. Universidad Paris VIII. CABA. Argentina. beagreco@gmail.com.

Interesa pensar lo político y las políticas en educación generadas desde esos gestos, en la actualización de una igualdad no siempre advertida, tal vez desestimada, concebida por el contrario como movimiento que no cesa, que abre espacios inexistentes, que potencia lo que se halla silenciado o que interrumpe lo "ya dado", naturalizado, a menudo, en la experiencia escolar.

Se trata de un trabajo implicado por parte de docentes, profesionales de la enseñanza y profesionales de otras áreas que trabajan en educación, como la psicología, la psicopedagogía, el trabajo social, la sociología, entre otros. Nuestras miradas e intervenciones no son inocuas ni meramente técnicas; tienen efectos en la confirmación o la ignorancia de la desigualdad, en términos del "maestro ignorante" (RANCIÈRE, 2003). Por el contrario, son poderosas, echan a andar transformaciones que subjetivan la experiencia en las que irrumpe la igualdad. Suponen decisiones éticas, políticas, teóricas y metodológicas. Implican instrumentos que potencian emancipaciones en obra o las clausuran definiendo identidades fijas y categorizando sujetos según déficits que se anticipan negativamente en la configuración de vidas y trayectorias.

Interesa, entonces, detenerse a problematizar lo que concebimos como "gestos que verifican igualdad", en el sentido en el que la filosofía de la emancipación la propone, no como lo que supone "hacer" idénticos a los seres humanos; no como lo que reconoce diferencias para homogeneizarlas conduciendo a un único formato; no como instrumento para fines utilitarios. Por el contrario, en esta perspectiva, la igualdad se plantea como principio, anticipación que abre promesa, un nuevo comienzo cada vez, como lo que está a disposición de todos/as y para cualquiera a fin de ser puesto en obra y en palabras, desplegado, diversificado, "aumentado".

Entonces, se abren las preguntas: ¿dónde y cuándo se manifiesta lo político en educación y en las intervenciones psi que producimos? ¿Qué posición implica ante "lo dado"? ¿Se trata de un desacuerdo o de un afán de consenso sobre una igualdad que, para algunas perspectivas, nunca llegará? ¿Y hacia donde nos lleva lo político bajo la forma de un accionar? ¿A un trabajo superpuesto sobre el mundo social e institucional conocido y poco igualitario? ¿A una esfera totalmente separada de este que intente transformarlo? ¿O bien al entrelazamiento de una "igualdad en acto" con el material de lo cotidiano, configurando así un objeto paradojal?

Proponemos pensar lo político en medio de esas formas cotidianas, entremezclado en las hebras de una realidad habitual, "común" y conflictiva. Es por ello que pensamos que enseñar o intervenir se constituye de gestos que dejan huella desde la posición de autoridad que docentes y profesionales ejercemos. Una autoridad que no se asemeja al mero ejercicio de poder, sino que se desplaza hacia los bordes de la escena educativa para "autorizar" a quienes aprenden, sosteniendo, en el mismo momento ese espacio que se abre.

Lo político se juega así en situaciones habituales interrogadas y que interrogan. Se vincula más con actos que inauguran lo justo e igualitario en un mundo escolar sensible que con definiciones acabadas que fundamentan lugares fijos, que establecen categorías y diagnósticos ciertos.

Desplegaremos cuatro gestos (filosóficos) que resumen los trazos de lo político en nuestra perspectiva: gestos en torno a pasiones, interrupciones, creación de lo nuevo y creación de lo común.

Comenzaremos por este último.

"Hacer durar" o una autoridad (institución) que autoriza. Lo común en obra

A menudo, la creación de lo común aparece como un desafío inalcanzable o se lo espera ya dado, producido de antemano en espacios familiares y sociales, anteriores a la escolarización. Sin embargo, lo común es trabajo de la escuela; un común no homogéneo o indistinto, sino espacio-tiempo que reúne en torno a la cosa pública en el que confluyen diferencias que singularizan. Lo común no tiene un fundamento último ni es un producto terminado. Siempre está en obra, es proyección, invención. Demanda una autoridad que lo sostenga, en el sentido que Arendt (2003) trabaja en *Entre pasado y futuro*, recuperando la raíz más antigua de la palabra: autoridad como *auctor-augere*, ser autor de un proceso y hacerlo crecer. Fundar y aumentar.

Una intervención institucional a partir de una psicología en diálogo con la educación, promovida desde un

proyecto pedagógico igualitario, generó un común inimaginado, el formar parte de un mundo compartido que inicialmente aparecía vedado para muchos/as. Se trata de una escuela secundaria para jóvenes que abandonaron su escolaridad por más de un año, entre los 16 y los 18 años: la escuela de reingreso de Barracas. En el borde de la Ciudad de Buenos Aires, ella bordea un espacio que produce un mundo dentro de otro. Los/as jóvenes llegan allí con la experiencia de haber fracasado y en su mayoría adjudican inicialmente las causas a su propia incapacidad o a condiciones de vida vulneradas.

El equipo directivo y docente se reconoce a sí mismo en una continua reconfiguración de su propio lugar de autoridad, y por ello solicita ayuda al equipo de psicólogas que intervienen y que pertenecen a la cátedra Psicología Educacional II de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Algunas intervenciones previas de psicólogos/as del sistema educativo mantuvieron el carácter gabinetista de la intervención psi, caracterizado por la individualización y patologización de toda problemática. Ante la ineficacia de una intervención psi cuyo rasgo es la confirmación de la desigualdad mediante la búsqueda de etiquetas diagnósticas, un nuevo modo de encuentro se solicita y se plantea.

Para esta escuela, las formas habituales de la educación secundaria "común" no alcanzan, y se proponen otro común a crear, a proponer y disponer, pero este no viene dado. Los gestos de invención de igualdad se multiplican cuando el equipo psi recorre la escuela: el espacio en las clases reubica posiciones de poder, se sientan en círculos, se habilita la palabra, se habla de sus malestares, se aprenden las materias articuladas con talleres de radio, periodismo, teatro, música. La escucha está siempre dispuesta, aunque resulte incómoda. Los/as estudiantes se ven reconocidos en las miradas de sus profesores/as. Dicen: *"en esta escuela somos todos iguales, los chicos, los preceptores, los profesores", "cuando hay algún problema, ahí sí, ellos buscan la solución", "todos se preocupan si no venimos, no paran hasta encontrar por qué; nos llaman", "aquí no sos un número más, aquí pude terminar la secundaria y ahora me permito proyectar"*.

Desde la cátedra, mediante un dispositivo de intervención que es a la vez de formación de psicólogos/as, se acompaña a un grupo de docentes y asesores pedagógicos de la escuela. Se piensa en conjunto, a la par, de qué modo potenciar esas trayectorias, las de los/as estudiantes y las de los/as docentes, trayectorias entrelazadas que se habilitan mutuamente. Obliga al equipo psi, también, a revisar aquello que la psicología educacional puede ofrecer a la escuela, ya no atendiendo individualidades problemáticas o solo resolviendo conflictos, sino buscando las maneras de crear ese común siempre en obra, un común igualitario que demanda cuidado, pensamiento y acompañamiento.

La intervención psi multiplica espacios institucionales, con directivos, docentes, tutores/as, estudiantes. Teje lazos igualitarios y sostiene lo que la escuela misma produce.

La mariposa y el violín en el relato de un "hacer escuela" o la interrupción de la desigualdad

La escuela con los pies en el aire es el texto en el que Patricia Redondo (2018) relata la experiencia de una escuela especial de Villa Scaso, en el conurbano bonaerense. La mariposa y el violín es el título de la escena que su director narra.

> Un día de clases, en una escuela de una barriada muy popular, uno de los grupos de alumnos/as de la mañana conserva en un frasco una oruga que ese día abandona la crisálida y se transforma en mariposa. Los chicos - según relatan sus maestros- se sorprenden por su transformación. No era una mariposa deslumbrante pero de todos modos los llena de asombro. En el patio, al compartir lo sucedido con otros, surge la pregunta sobre ¿qué hacer? La decisión final es dejarla en libertad para que vuele. En la escuela se encuentran los profesores y profesoras de la Orquesta ensayando los instrumentos con sus alumnos/as en las aulas. El día anterior, frente a la eventualidad y lo que provoca el nacimiento de una mariposa, el director de la escuela le consulta al director de la Orquesta si es posible sumar música para acompañar el primer vuelo. Todos se dirigen al patio. El director de la Orquesta improvisa con un violín una melodía y ese vuelo, mínimo, de una mariposa (común), en el patio de una escuela del conurbano, es acompañado por la música de un violín... Y

> se transforma en algo mágico, la mariposa y la música del violín embelesan a los que lo presencian (Agosto de 2015. Testimonio del director, citado por Redondo, 2016, s/p.).

Cuando los derechos de la infancia aparecen vulnerados, arrasados, en contextos donde su prioridad no es reconocida, el territorio de la educación provoca desplazamientos imperceptibles, como el de una larva a mariposa acompañada por un violín en un patio escolar. Aun cuando en algunas comunidades las condiciones de vida impiden que se garantice una adecuada alimentación, vivienda, esparcimiento, etc., "en el interior/exterior del espacio educativo un tejido igualitario se enlaza y entrama, uniendo los puntos del reconocimiento de un derecho -a la educación- y la apertura a todas las melodías que la humanización habilita" (Redondo, 2018, p. 548).

Resuenan también las palabras de autores como Simons y Masschelein (2014), quienes sostienen que la escuela es ese espacio que tiene que ver con la "suspensión del tiempo", tiempo libre o liberado de un presunto orden de desigualdad; suspensión como interrupción que detiene el presupuesto de la desigualdad para hacerle lugar a otro presupuesto y, a partir de allí, verificar lo que se despliega. "La escuela ofreció tiempo libre, es decir, tiempo no productivo, a quienes por su nacimiento y por su lugar (por 'su posición') no tenían derecho a reivindicarlo" (Masschelein & Simons, 2014, p.28).

En el relato de Redondo (2018) sobre la escuela de Villa Scaso, el vuelo poético de una mariposa común interrumpe otro relato, el de la imposibilidad, el de la pobreza que - supuestamente- no deja lugar a otra cosa; suspende los diagnósticos de estos/as estudiantes derivados/as a la escuela especial, ignora categorizaciones para ensayar otros modos inaugurales de subjetivación. Ellos/as aprenden y se autorizan más allá de sus supuestas imposibilidades. Hacen música, crean narraciones, leen textos, amasan pan, habitan poéticamente una escuela-mundo superpuesta al mundo de lo desigual.

La creación de lo nuevo: poner(se) otro nombre

La escena ocurre en una escuela del barrio del Abasto en la Ciudad de Buenos Aires. Estudiantes de 13 y 14 años han llegado a esta escuela desde barrios del conurbano bonaerense. La estación de trenes cercana trae a este lugar de la ciudad a trabajadores/as y a sus hijos/s, cada mañana muy temprano. Son inmigrantes bolivianos y peruanos cuyas familias se han trasladado a esta ciudad en busca de mejores oportunidades de trabajo y de vida. La motivación del proyecto educativo que se crea surge del interés de las docentes por generar mayores capacidades en sus estudiantes para leer y escribir. No obstante, la primera intención de la escuela fue la de solicitar la intervención del equipo de psicología y la expectativa era la de las derivaciones a tratamiento o a otras modalidades del nivel secundario. Les preocupaba el escaso hábito de lectura, la ajenidad con respecto a los textos que los programas de la materia proponían, el presunto desinterés, la percepción de que escribir o leer "no es para ellos/as".

La biblioteca los recibe en su silencio guardado por años en el edificio centenario. No es un espacio habitual, aunque es parte del espacio cotidiano, tan cercano y lejano a la vez. El taller de lectura y escritura se inicia una mañana de invierno en torno a la amplia mesa central. Sobre ella, los libros se hallan reunidos, desordenados, por momentos amontonados, en pilas que van variando su ordenamiento, entre libros que se mueven de mano en mano. Estudiantes y profesoras no se sientan alrededor de la mesa, no se acomodan para leer "cada uno en su lugar, en el que les corresponde", sino que merodean, deambulan alrededor de la mesa, tocando, percibiendo colores y texturas, dejándose llamar por las letras de los títulos, su tamaño y su decir. Invitados/as por los textos, cada uno/a selecciona uno solo y, ahora sí, se alejan del grupo hacia un sitio apartado y más íntimo para entrar en sus páginas. Se les pide a los/as estudiantes que piensen los motivos por los cuales eligieron esos objetos hechos de texto-textura-imágenes-palabras-peso-color y que recuerden a su vez, algún libro de la infancia que fuera significativo para ellos. Se los invita al relato oral, luego a la escritura, luego a la lectura de fragmentos y nuevamente la escritura. Los encuentros se suceden semana a semana, los/as estudiantes van hilando la experiencia presente con experiencias pasadas, lo vivido actual con lo que no fue vivido nunca, la sensibilidad de cada taller con la reflexión por fuera de la situación en la biblioteca. La experiencia de inmigración se vuelve eje de trabajo, emerge como lo que da sentido al encuentro escolar, impulsa la escritura y la lectura sobre otras inmigraciones propias de la historia argentina. El espacio escolar es apropiado por estos/as estudiantes que son pensados/as y se piensan a sí mismos/as como extranjeros/as. Escriben sus relatos. Las profesoras proponen

publicar cuentos y poemas de quienes se denominan ahora: “nóveles escritores” y al ser nombrados/as como tales, “un reposicionamiento subjetivo produce un giro emancipatorio que no se cerrará allí” (Greco, 2012).

La escena es pequeña, pero porta gestos potentes en la creación de subjetividad que no es signada por el déficit. La inicial inquietud de “derivación” a tratamientos individuales por déficits de aprendizaje o a otras modalidades escolares se disipa, se vuelve decisión de creación de un espacio distinto compartido y que opera una des-identificación. En lugar de clasificar, se des-clasifica a los/as estudiantes. La intervención del equipo de profesionales junto a las docentes es de carácter político, da a ver un desplazamiento de las identificaciones “fallidas”: “ser inmigrante y no saber”. Modifica lo real por lo virtual de una igualdad no homogeneizante cuando abandona todo intento unificador e identitario, reuniendo singularidades inscriptas en una igualdad litigiosa.

En este espacio de reunión y separación se despliega eso común y a la vez nuevo que la escuela persigue en forma de pensamiento y verificación de una igualdad en acto.

La pasión como gesto político

Lo político asume en estos gestos un carácter particular, del orden de la mezcla, el desorden, lo impuro, lo inacabado, lo momentáneo, lo frágil, lo heterogéneo, lo que no tiene fundamento último, sin renunciar a la construcción de un “común” compuesto por estos mismos rasgos.

Los gestos políticos se presentan siempre mezclados, entretejidos entre las hebras de una realidad habitual, cotidiana, “común”. Así, lo político no pertenece a una esfera diferenciada, a salvo de lo sensible y simple, ajena al mundo de los apremios sociales, las “necesidades” singulares y la disposición de los cuerpos. Es por ello que un gesto que creemos reconocer en estos relatos y muchos otros implica lo político bajo la forma de la pasión, esa inteligencia sensible (Lispector, 2004) que deja ver muchos mundos en el habitar multiplicidades de cuerpos y pasiones, de identidades que se desplazan en des-identificaciones.

Si lo político tiene que ver con una configuración sensible de gestos, es porque produce otras formas de ver, hablar, pensar, darse nombres y herencias que ya están allí sin estarlo. Es en este punto en que lo político se vuelve menos una idea declarada - de igualdad, de libertad, de comunidad- y resulta más bien un intervalo entre un conjunto de pasiones encarnadas en cuerpos, voces que se hacen escuchar, palabras apropiadas y sentires que se pueden percibir en el calor y el color de lo cotidiano.

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (2003). ¿Qué es la autoridad? En: *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.

Calvino, I. (1994) *Las ciudades invisibles.* Madrid: Siruela.

Greco María Beatriz (2012). *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Buenos Aires: Noveduc.

Lispector Clarice (2004) *Revelación de un mundo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Martinis, P. y Redondo, P. (2006) (comp.). *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante.

Masschelein, J. y Simons, M. (2014) *Defensa de la escuela: Una cuestión pública.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Rancière, J. (2003) *El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual.* Barcelona: Laertes.

Redondo, P. (2018) *La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación.* Rio de Janeiro: Nefi.

Redondo, P. (2018) La mariposa y el violín, la urgencia de una cita: infancia(s), escuela(s) e igualdad. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, *(4)*31, 545-556.

Cómo citar este trabajo:
Greco, M. (2020). Los gestos de lo político en educación y en las intervenciones psi en la escuela. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

Capítulo 2

FAMILIAS, NUEVAS PARENTALIDADES E INSTITUCIONES EN DISPUTA



INTRODUCCIÓN

FAMILIAS YA NO SON LAS DE ANTES

Ivana Velizan [1]

...No hay niño sin institución. Aun si es dejado al abandono,
está la institución de la calle que lo recibe .… el niño va con la institución,
es la familia o lo que ocupa este lugar: la banda, la calle,
la ley de la jungla si es necesario.

Éric Laurent, La familia moderna [2]

Hoy nuevos lazos cuestionan los tradicionales, y el estatuto de familia va tomando diversas formas a partir de lo que se dice de ella y de su modo de funcionar. Surgen nuevas parentalidades ante la caída de la imago paterna: familias monoparentales, homoparentales, ensambladas, ampliadas, yuxtapuestas. ¿Qué es lo que enlaza cuando la cuestión del deseo y de la ley se pone en juego de diferentes formas? ¿Cómo pensar este lazo entre ley y deseo en la multiplicidad y complejidad de las nuevas formas de familia? El corrimiento de un significante amo que ordene da lugar a otras formas de goce. Esto conlleva un reordenamiento diferente de la dimensión de filiación y de transmisión, que tiene su impacto en las diferentes instituciones que trabajan con familias.

En los ámbitos escolares, por ejemplo, se escuchan malestares que convocan a una institución familiar tradicional: "Con esta(s) familia(s) no se puede", "Si la familia no ayuda nosotros no podemos", "¿Y qué querés? Con la familia que tiene...", "Es que este niñ@ no tiene padre". La añoranza de una familia tipo hace nudo con las instituciones educativas ante lo que no funciona. Esta añoranza puede ser pensada como un cuarto lazo que aparece, en un intento de sostener anudadas tres dimensiones que están en juego en cada situación: la dimensión subjetiva, la dimensión institucional y la dimensión socio histórica [3] , y puede ser pensada como una respuesta del discurso educativo ante la presentación de la familia como un real que irrumpe y que, como tal, resulta difícil ubicar en las coordenadas imaginarias y simbólicas en las que se sostiene la institución.

Las familias se estructuran a partir de sus goces. Se eligen en consonancia con sus modos de satisfacción, lo que revela en las instituciones ciertos efectos que producen estas modalidades.

1. Psicóloga (UNR). Especialista y Docente de la Carrera de Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio. Desarrolla su práctica clínica con niños, jóvenes y adultos en el ámbito privado. Cursó la Maestría en Clínica Psicoanalítica en la Universidad Nacional de Gral. San Martin, IADES. ivanavelizan@hotmail.com

2. Laurent, E. (1994). La familia moderna. En *Registros* 4. Tomo amarillo (p.23). Buenos Aires: Colección Diálogos.

Un primer conjunto de artículos que componen este capítulo nos acerca *invenciones entre psicoanálisis y educación.*

El texto de **Susana Brignoni**, *Ficciones familiares: acogimiento y síntoma*, nos invita a pensar a la familia mediante la ficción de lo que representa para cada uno. Este adecuar en palabras las relaciones entre los miembros acerca de lo que es ser un padre o una madre, por ejemplo, conlleva en sí una inadecuación entre lo que se dice y lo que se pretende. Lo que estructura cualquier tipo de institución familiar es el malentendido o lo no dicho que hace al desencuentro. El problema no está allí sino en sus derivas, que hacen obstáculo tanto en las familias como en el acogimiento familiar. En el marco de los sistemas de protección a la infancia en Barcelona, Brignoni propone pensar desde el psicoanálisis el acogimiento como una forma particular de estructura familiar. En esta perspectiva, el síntoma es la manifestación de esos discursos que se inscriben en el cuerpo. No saber sobre la historia dará lugar a que cada uno la subjetive a su modo. La autora ubica el acogimiento como una forma de artificio y una oportunidad para la invención.

Decíamos que el lazo familiar se estructura sobre el malentendido. Es esa misma inadecuación lo que hace hablar de los asuntos de familia. Se construye sobre una falta y se disuelve por la no coincidencia de ese modo de satisfacción. Las nuevas tecnologías dan cuenta de estas relaciones en el encuentro de parejas por internet, por ejemplo, en las que también prima reunirse a partir de esos modos de gozar. Los juegos de los niños entran también en este intercambio de goces, y suman ficciones a través de escenarios virtuales, delimitando espacios entre padres e hijos.

Sobre este punto, **Ana Bloj** desarrolla algunas hipótesis para pensar el juego del niño en su artículo *¿Nuevos escenarios para el procesamiento psíquico infantil? Docentes y padres "bloqueados". Realidad virtual / nuevas tecnologías*. Allí se pregunta por los efectos en la subjetividad del niño a partir de las nuevas tecnologías. Padres bloqueados de los espacios virtuales por los que transitan sus hijos. El bloqueo es el límite real entre la ficción y sus realidades. Se materializa en el escenario virtual una delimitación de espacios entre ellos y los padres [4]. Entre el aporte de la tecnología a los niños y el temor de las madres y los padres nos encontramos con el saber de los niños, niñas y adolescentes. Es necesario respetarles sus saberes como sujetos en pleno ejercicio. Su saber (ya sea sabido o no) es auténtico. La mirada en esas imágenes que las nuevas tecnologías conllevan quedará implicada en la relación de cada sujeto con el saber, y será preciso que un Otro, que puede ser un educador, sostenga con su voz esa mirada.

En el artículo *La escuela, los especialistas y los padres de niños en situación de inclusión: una relación delicada*, **Cristina Kupfer** propone tratar el malestar a partir de contar con una posición no-toda respecto de la relación con el saber. A partir de la experiencia de trabajo con escuelas inclusivas de Sao Paulo, la autora concluye que es indispensable el armado de una red de atención de la que participen escuela, familias y personal clínico. Las voces de madres y padres se hacen escuchar cuando sus hijas o hijos reciben un tratamiento especial respecto de las exigencias educativas, como así también cuando son tratados todos por igual. Las escuelas alinean sus voces al estigmatizar a las familias, y los especialistas a las escuelas.

3. Zelmanovich (2010) plantea que podemos pensar "tres dimensiones del malestar en las que se tejen los conflictos: una dimensión cultural (que involucra lo social en toda su complejidad de escalas), una dimensión institucional (de la que participa el acontecer de las instituciones con sus modos de hacer) y una dimensión subjetiva (de la que participan los procesos de constitución psíquica y las operaciones de subjetivación de lo que acontece en las otras dos dimensiones). Las tres dimensiones están íntimamente intrincadas y singularizadas con relación a ese otro/Otro en el que se constituye cada quien". Zelmanovich, P. (2010). Tercera Inspiración: El malestar en la cultura y sus dimensiones. En: "Cernir el malestar -Delinear lo posible- Hacer lugar al acto educativo". Clase 1. Diploma Superior Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas, FLACSO, Argentina.

4. Al consultar a sujetos que transitan su pubertad sobre su estar en las redes, lo identifican como un "estado de privacidad", dejando en claro que ese es "su" espacio.

Por su parte, en el artículo *Notas sobre intervenciones tempranas oportunas en espacios y tiempos de infancia*, **Norma Bruner** se pregunta qué se demanda hoy desde la instancia parental y desde las instituciones a los niños/as y sus familias. ¿Cuáles son sus posibles efectos para la constitución subjetiva en los niños/as de nuestra época? La autora define una ética de trabajo en tiempos y espacios de infancia a partir de una experiencia que desarrolla en PRODITIR[5], un programa de detección de autismo y otros problemas de desarrollo infantil, dependiente de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Bruner propone una serie o conjunto de matrices lúdicas que llama los "juegos unarios infantiles", precisamente por sus relaciones con las identificaciones primordiales, características, operatoria y función en la infancia. Es otra forma de jugar constitutiva del sujeto psíquico del inconsciente, del deseo, del lenguaje y la sexuación.

Retomando la cuestión de las demandas en/entre instituciones, es menester estar atentos para escuchar de qué están hechas estas demandas, ya que su contenido, en la medida que alguien habla, crea al interlocutor al que se dirige. Resulta una ocasión que se abre para el trabajo; estar advertidos que en lo que aparece como un pedido hay una oportunidad para alojar a un sujeto.

Un segundo conjunto de artículos nos acerca *invenciones escolares*.

Así, **Patricia Redondo** muestra en su artículo, *Bordando vuelos: infancias, familias y escuelas populares en el territorio de la desigualdad*, que supo escuchar los bordados con marca propia, para hacer con las desigualdades, segregaciones y transformaciones culturales y sociales. Entre los movimientos que investiga ubica lo que se plasma como bordado principal: el gesto de hospitalidad, esperar en la puerta a quien llega, hacerle pasar. Un día de lluvia marca un bordado especial, como el salir de la escuela acompañados por los niños, y no al revés. El brasero que da calor y abriga al maestro y sugiere la palabra *conversación*. Es un hacer con las familias para bordar una trama que sostiene la singularidad por fuera de los edificios escolares, cuya aguja que enlaza *es dar la palabra*.

En la misma línea, en el artículo *Intervenir, interrumpir, inventar: itinerarios escritos entre familias y escuela*, el **Equipo docente de la Escuela Especial N°516** presenta la experiencia a la cual hace referencia el artículo de Redondo con sus viñetas. Los autores proponen que es fundamental interrumpir el modo en que sitúan a la escuela ciertos discursos y prácticas hegemónicas. El deseo y la tarea de enseñar son el motor de experiencias que diluyen fronteras y ponen a trabajar las incógnitas respecto de lo posible para esos sujetos "especiales". Pensar desde dónde relacionarse con las familias abre la trama de construir la idea de *participación* a partir de *ser parte*. La escuela como trama de relaciones sociales tiene su punto de partida: la horizontalidad que incluye la asimetría de los vínculos.

Los textos de este capítulo ofrecen coordenadas para pensar los cambios en los sujetos, en lo familiar y en su relación con las instituciones, así como experiencias que muestran modos de abordar las transformaciones.

Cómo citar este trabajo:
Zelmanovich P. (2020). Introducción: Invenciones que sostienen principios de trabajo.
En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

5. Programa de Detección e Intervención Temprana de Indicadores de Riesgo de Autismo, (y Psicosis) u otros Problemas del Desarrollo Infantil de 0 a 5 años. Asesoramiento y Orientación.

FICCIONES FAMILIARES: ACOGIMIENTO Y SÍNTOMA [1]

Susana Brignoni [2]

Resumen

El siguiente texto trata de una forma particular de estructura familiar que es el acogimiento, según se desarrolla en el marco de la protección a la infancia de España, y particularmente, en Barcelona. Explora cuáles son las condiciones que cada uno de los sujetos implicados en esta trama pone al vínculo. Señala, particularmente, que no es posible el acogimiento si no se filian los síntomas de los niños a acoger.

Palabras clave: acogimiento familiar, ficción, síntoma.

Introducción

Parto de una idea: la familia, como tal, no es un hecho natural: es una ficción. Esta ficción se fundamenta en una "esperanza": que los integrantes de la misma encajen complementariamente. Al contrario de lo que parecería evidente, la familia no surge del matrimonio, sino que surge, para el psicoanálisis, de un malentendido, de un secreto, lo no dicho del goce de los padres (MILLER, 2007, p.17). Y el niño, lejos de venir a completarla como si se tratara de un universal, la descompleta. Es por esa razón, entre otras, que pueden plantearse otras formas alternativas de hacer "familia".

El acogimiento familiar es una apuesta que se organiza alrededor de un vacío fundamental: se acoge a un niño en un momento de su historia, y los acogedores están en posición de ignorar de qué está hecha la misma. Esto sucede aunque conozcamos un sinfín de datos de la biografía de aquel al que se acoge, ya que la historia es el modo en que cada uno subjetiva esos datos, y por eso no hay otro que la pueda escribir, y no está contenida en los informes previos que nos dan a leer. En este sentido, acoger es un desafío que confronta a los acogedores a algo que falta, algo que se ignora.

Eso es fundamental: de entrada, los acogedores están en una situación de cierta ignorancia... ¿pueden otorgar y otorgarse un tiempo de espera, una especie de "burbuja simbólica" (Roy, 2000), vacía de sentidos, para que el niño al que acogen pueda ocupar un lugar? ¿Pueden los acogedores soportar no saber y que de entrada no se

1. Este artículo puede completarse con Brignoni, S. (2019), "Acogimiento y síntoma" en Solé, J.(coord.)(2019) de *Familias de acogida. Respuestas al desamparo*, Ned ediciones, España.www.nedediciones.com

2. S.Brignoni, psicóloga clínica, psicoanalista, miembro de la AMP y de la ELP, Barcelona, España, susanabrignoni@copc.cat

les dé el lugar que tal vez habían imaginado? ¿Pueden dar tiempo a descubrir aquello que podría enlazarlos? Porque, ¿de qué materia está hecho el lazo que tal vez los una? ¿Qué es aquello que puede producir un efecto de filiación, es decir, aquello que puede producir un sentimiento de pertenencia? Estas y otras preguntas rodean, a mi entender, la invención que implica el acogimiento. Sin duda son preguntas que no resultan fáciles de responder.

Acoger a un niño es una operación que, como Danièle Lacadèe (2000) señala, implica tres dimensiones:

- la dimensión simbólica, es decir el hecho de inscribirlo, mediante las formas particulares de nombrar que tenga su nueva familia. Son los lugares que se dan, las alianzas que se crean, el modo en que se incluye en las generaciones;

- la dimensión imaginaria, que implica una forma de mirarlo, pero también la forma en que se lo había imaginado y lo que se imagina para su porvenir;

- y la dimensión de lo real, que es aquella que no es ni simbólica ni imaginaria, y donde lo que se pone en juego es el cuerpo. Esta última es la dimensión que quiero remarcar aquí.

Cuando hablo de cuerpo, más allá del organismo, me refiero a aquel lugar en donde los discursos entrecruzados se inscriben. No hay que olvidar que no nacemos con un cuerpo. El cuerpo es un efecto del intercambio que el sujeto tiene con el Otro. Es por eso que cuerpo y marca tienen una relación indisociable. Las demandas del Otro, o la falta de ellas, el deseo y el goce organizan una geografía que hace que cada cuerpo sea singular. El cuerpo, entonces, es eso que se goza, lo que resuena del significante, el traumatismo. Una de las manifestaciones de esa inscripción es el síntoma. Lo que se corporiza de la palabra, en tanto esta excava una marca que a partir de ahí no cesa de acontecer. El síntoma tiene una cara significante, de mensaje, es relacional: es cuando decimos ante la conducta de un niño que lo que hace, lo hace para llamar la atención, es decir que implica a un Otro y nos mueve a la búsqueda de un sentido.

Pero hay la dimensión a-social del síntoma, su componente libidinal, que escapa a la jurisdicción del lenguaje, ese componente que revela que en todo sujeto hay una porción fundamental de soledad que es bastante irreductible. Esa parte de la existencia que no tiene nombre, pero que no por eso es menos real. Es ella la que no deja de insistir, de repetirse o, más bien, de iterarse. Es ella la que resiste a toda significación, y que nos plantea un límite en su búsqueda. Es esa dimensión que, paradójicamente, es la “esperanza” de la singularidad, es su lugar de resistencia

Mi idea es que la verdadera chance que tienen los acogimientos, lo que puede hacer que funcionen es que se acoja al niño a partir de poder hacer una cierta filiación de sus síntomas, soportando, incluyendo y aceptando esa parte de soledad de la que frecuentemente el niño no está dispuesto a prescindir. Diría que es cuando eso no se acepta, cuando se intenta forzar el abandono del síntoma a partir de premios y castigos, a partir de imperativos o exceso de ideales, cuando las familias, ya sea por sí mismas o porque los profesionales que los acompañan lo sugieren, se acercan a consultar. Hablaré entonces de algunos aspectos de estas consultas que diría que, más que nuevos, son actuales y que, por el hecho de su repetición, se constituyen en acontecimientos.

El malentendido

El malentendido es lo que estructura cualquier tipo de institución familiar. No es un déficit en la comunicación ni es accidental (LAMOVSKY, 2012, pp.1-7). Al contrario de lo que el sentido común nos indicaría, no puede ser corregido con más diálogo. Simplemente revela que en toda organización hay siempre un nivel de inadecuación, no hay soldadura entre lo que se dice y lo que se quiere decir. Por eso, entre los seres humanos, para tener la impresión de que nos comprendemos, se trata de inventar. Antes mencionaba ese momento inaugural en la vida de cualquier persona, en la que aún no cuenta con el lenguaje para expresar lo que en su cuerpo le sucede. El momento en que un sujeto nace. Hay en ese momento un cuerpo desordenado por múltiples sensaciones a las que el sujeto todavía no puede nombrar. Sensaciones que producen dolor, malestar, incomodidad, placer. El sujeto grita para que el Otro lo resuelva. Y la particularidad de la especie humana es que eso se resuelve con una acción, que Freud (1895/1991, p. 362) llamó “específica” pero también a esa acción se le suman las palabras. Es decir que frente a ese grito hay una interpretación, una decodificación marcada por la cultura. Esa interpretación es la invención, aunque pueda

ser una invención común, compartida por varios. Una cosa es que el niño necesite dormir, y otra muy distinta es decir que es la hora de la siesta; una cosa es que necesite alimentarse, y otra es decir que se trata del almuerzo o la cena. Y otra cuestión es dejar al niño con su grito, sin respuesta, hasta que se convierte en un alarido. Todas son invenciones que introducen una necesidad biológica en la cultura o, por el contrario, muestran el rechazo a inventar.

Hablamos de invención porque el malentendido es estructural: hay una inadecuación del lenguaje que siempre conduce a un cierto equívoco. Cuando uno intenta entenderse con otro siempre aparece algo del sin-sentido. Freud descubrió que en cada persona el inconsciente es algo que habla en el sujeto sin que este lo pueda dominar. El inconsciente habla a través de los lapsus, los actos fallidos, los olvidos, los sueños y los síntomas. Cuando estas formaciones del inconsciente emergen, algo del sentido se quiebra. El sujeto puede preguntarse qué quiere decir algo que soñó. Ese quiebre del sentido, ese malentendido, tiene un efecto de verdad, en tanto lo concierne. Es por un lado un equívoco, pero que nos señala la senda de una verdad.

Es por eso que es necesario alojar el malentendido con el que los sujetos vienen. Porque muchas veces lo que traen cuando consultan es que ese malentendido está en la base del desencuentro de sus goces. Y esto es importante porque la estructura familiar es el lugar en el que se intenta instituir la regulación de los goces.

Es lo que una familia expresa frente al acogimiento de dos hermanos: “No lo necesitábamos, pero nos pareció una buena acción”. Mantienen en esa frase un nivel de ambigüedad que sostiene el malentendido. En cierta medida, ya de entrada, muestran en su discurso cierto desencaje. Sin embargo, ese no es el problema: que la cosa no encaje por completo es estructural. El problema se plantea cuando el malentendido estructural se transforma en un sobreentendido.

Veamos, entonces, el caso de un niño acogido, Luis. La particularidad del caso es que se trata de dos hermanos, Luis y Juan, de un mismo padre y de distinta madre. Están juntos en una nueva estructura familiar, que implica que uno de ellos, Juan, está en un acogimiento en familia extensa, mientras el otro, Luis, está en un acogimiento en familia ajena, dado que los acogedores pertenecen a una de las familias. Atendemos a Luis, que se presenta diciendo que ambos hermanos son “recogidos”, pero que él “no es nada de su familia”. El motivo de consulta es que desde el primer momento, hace cinco años, ha habido rabietas permanentes, pero ahora han empezado las palabras. Cuando hay un enfado, él increpa al acogedor diciéndole “tú no eres mi padre”, y es eso lo que precipita la consulta, a pesar de la ya larga evolución de los síntomas. Al “tú no eres mi padre”, el acogedor responde, según Luis, con un “tienes el alma oscura”, lo que sitúa al niño en la vía de las identificaciones con el padre biológico, al que describen como un trastornado que tenía enfados como los de él. Mientras tanto, el hermano “es un encanto”. Lo que ahí ocurre es una disputa constante por ocupar un sitio, en la medida en que Luis no encuentra su lugar. O, más bien, en la medida en que este percibe que ese lugar al que está destinado no es el lugar que le conviene.

Lo que nos planteamos ante esta situación es con qué elementos cuenta el niño para responder a la oferta de lugar que se le hace. Por otro lado, entendemos que sus síntomas son el modo - no el mejor, sin duda- que ha encontrado para interrogar lo que hay en juego del lado de los acogedores. Por eso, como decíamos al inicio, este es un momento clave en el acogimiento. En la consulta, Luis se presenta, a veces sin decirlo muy explícitamente, con dudas sobre la continuidad o no del mismo acogimiento. De hecho, en este caso, cuando se le ofrece venir a consulta, el niño pregunta si eso quiere decir que irá a un centro. A su vez, los acogedores explican que nunca le han amenazado con ello, pero que, frente a las rabietas, más de una vez le sugirieron que pondrían sus maletas en la calle, “sin verdadera intención”, aclaran. Luis, por su parte, explica en sesión los signos que va contabilizando de lo que lee como un posible rechazo: tenían un perro que hacía rabietas y un día se lo llevaron y ya no volvió, cree también que su padre está ingresado en un centro... Está muerto de miedo, pero convierte su miedo en lo contrario, amenazando con sus conductas la estabilidad que en realidad desea. De estar muerto de miedo pasa a causar el miedo en los otros.

El sobreentendido

Para Lacan, lo que es fundamental respecto al tema de la familia es la transmisión. Así, en un texto llamado “Dos notas sobre el niño” (1993, p. 55) dice que en la familia ha de haber una transmisión de dos cuestiones fundamentales. Se trata de transmitir “un deseo que no sea anónimo”, y, por otro lado, se transmite un

malentendido. El malentendido, que antes comentaba, es la idea de que hay un encaje sin fisuras, por ejemplo, entre los que conciben un niño, y hay que decir que es sobre ese malentendido sobre el que elucubra un sujeto a lo largo de la vida, lo que Freud (1909/1999, p. 2013) llamó "novela familiar". Eso de que no hay un encaje sin fisuras entre aquellos que van a formar la pareja parental (del tipo que sea: biológica, de acogimiento, adopción, etc.) lo vemos a diario cuando preguntamos cómo surgió el deseo de acoger. La respuesta muestra de inmediato lo asimétrico: era uno el que quería, y el otro no; el hijo pidió un hermano, etc. Mientras el malentendido está hecho de un-poco-de sentido, los sobreentendidos, en cambio, están llenos de él. De hecho, en las familias los malentendidos estructurales tienden a convertirse en sobreentendidos. Los sobreentendidos apuntan a justificar el desencuentro entre los integrantes de una familia. Llamamos a los sobreentendidos fantasmas. Y suelen, en el caso de los acogimientos, ubicarse como causa de lo que no va, como causa de lo sintomático. Se ponen fuera, pero es un fuera que está dentro: esa, podemos decir, es la definición de lo siniestro.

Volvamos al caso de Luis. El sobreentendido en este caso es pensar que lo que Luis presenta es a causa de su padre biológico. "Te pareces a tu padre" o "Te enfadas como tu padre", es un modo de decir que hace que el cuerpo de Luis responda con impulsiones. El niño, en este caso, habla sus marcas a través del cuerpo. Es muy importante que en este momento, en el que todo se llena de sobreentendidos, se pueda consultar al psicoanalista. Cuando hay demasiado sobreentendido, el sujeto queda librado a la soledad de su goce, a cierto sin sentido de sus conductas. Empiezan los círculos viciosos de normas y castigos y se rompe el lazo con el otro.

En el trabajo clínico hay dos cuestiones, entonces, que implican separar lo que está junto e instaurar la contingencia. La primera apunta a intentar encontrar la lógica secreta que habita esos síntomas, para que el niño pueda hacer otra cosa con esa parte íntima de su ser. La otra, fundamental, es calibrar qué margen dejan los acogedores para llevar los sobreentendidos nuevamente al campo del malentendido. Se trata de no entender tanto, de no llenar tanto de un sentido que es imaginado, que recubre el vacío del que hablaba al inicio, responde a las contingencias.... ¿Pueden los acogedores tomar como un misterio esa conjunción que cada vez se hace presente en Luis entre el cuerpo y las palabras? ¿Pueden acompañarlo en un tiempo de investigación acerca de la lógica que allí está en juego?

Desentenderse

Otra de las derivas del malentendido es el desentenderse. Es cuando se apunta de manera muy directa a la disolución de los lazos que tienen algo de frágil, en la medida en que está muy al descubierto que allí hay una ficción. Es porque no hay reciprocidad en los lazos humanos por lo que estamos obligados a inventar modos de encadenarnos.

Es en el momento en que esa ficción trastabilla, en el que decide asistir a nuestra consulta un padre acogedor que dice querer desentenderse del acogimiento temporal - remarca- al que se había comprometido. Hace cinco años comenzó un proceso bajo el enunciado "quiero acoger a un niño por un tiempo", y ese tiempo estaba llegando a su fin. Sin embargo, se espera de él que continúe un poco más y es allí donde le aparece imperiosamente la necesidad de romper. Gracias al trabajo que con él realiza el servicio encargado de este acogimiento, se abre la vía para consultar y detener así lo que sería un pasaje al acto. Es un caso en el que se ve claramente que el acogedor tenía una idea de las necesidades del niño que acoge, pero no sabía cómo él las iba a habitar o cómo se iban a presentar sus modos de goce. Nuevamente lo inesperado.

La primera pregunta que le formulamos es "¿Qué quiere decir tener un hijo por un tiempo?". Dice que lo que se encuentra con el niño que acoge es una demanda imperativa, una exigencia insistente que él se siente incapaz de colmar y, entonces, se hunde. Este niño, con esa voluntad imperativa, encarna para este padre un superyó feroz. Pero no es la primera vez que está en este estado, y de eso se hará consciente en el tratamiento psicoanalítico que comienza. Puede localizar que ya había sentido esa exigencia al poco de nacer sus tres hijos biológicos, algo que no podía compartir con su mujer. Cuando los hijos fueron mayores, vino el primer hundimiento que él relaciona con el cansancio por la exigencia. Sin embargo, al cabo de un tiempo, sintiéndose mejor a partir de la difusión hecha por los programas de acogimiento, siente la necesidad de ayudar y vuelve a encontrar –sin haberlo previsto– esa exigencia que, como él dice, no cesa, no cede y que lo lleva a una posición de sacrificio. Pero esta vez, lo que puede ver en su tratamiento es que eso lo fue a buscar, aunque sea de manera inconsciente,

y que la demanda insistente que lo precipita al hacer y hacer sin poder parar apunta - como él mismo dice- a «tapar el agujero de lo no resuelto». Se le indica, suavemente, que hay que estar agradecido al niño acogido que esta vez no le permite una nueva retirada.

Vemos aquí que, a través del trabajo clínico, podemos descubrir que el acogimiento tiene múltiples aristas, ya que puede cumplir con una función más allá del hecho solidario que implica de manera diversa a cada uno de los miembros que lo componen. Estar dispuesto a saber cuáles son las condiciones íntimas que lo construyeron puede ser un modo de ir a la contra del desentendimiento respecto al Otro. En este caso, lo que se revela cuando el padre va desplegando su malestar es lo profundamente enigmática que era para él mismo su decisión de hace cinco años. Es a partir de ese reconocimiento que lo que traía como una exigencia tan torturante del niño, muestra otro cariz. Las preguntas que hasta entonces él no podía responder toman un matiz poético, que es un modo de envolver lo real. El niño le pregunta cada noche: "¿Sigue ahí la luna cuando estoy dentro de casa?". Puede que la respuesta nos parezca obvia, pero cuando una pregunta es verdadera, no tanto para el que la hace, sino para el que la escucha, necesita de un trabajo para poder ser respondida. Cada artificio en el que nos incluimos es una oportunidad para hacer este trabajo. Los acogimientos, sin duda, forman parte de esta serie de artificios. Los equipos que los acompañan tienen que estar advertidos de ello. Esa es la condición para poder tomar el acogimiento como una oportunidad.

Referencias bibliográficas

Freud, S. (1991). *Proyecto de psicología*. En Obras Completas Tomo I. Buenos Aires: Amorrortu editores. Trabajo original de 1895.

Freud, S. (1999). *La novela familiar de los neuróticos*. Obras Completas T. IX. Buenos Aires: Amorrortu Editores. Trabajo original de 1909.

Lacadée-Labro, D.(2000). La famille, premiere structure d'accueil de l'enfant. En: VV.AA., *Grandir sans parents 3*. Gironde: Conseil General.

Lacan, J. (1993). Dos notas sobre el niño. En: *Intervenciones y textos 2*. Buenos Aires: Manantial.

Lamovsky, L. (2012). El malentendido en los lazos familiares. Escuela Freudiana de Buenos Aires. Recuperado de: efbaires.com.ar/files/texts/TextoOnline_1505.pdf [fecha de consulta: 28/09/20]

Miller, J. A. (2007). Cosas de familia en el inconsciente. *Rev. Mediodicho* Nº32, EOL sección Córdoba.

Roy, D. (2000). Les lois de l'hospitalité. En: VV.AA., *Grandir sans parents 3*. Gironde: Conseil General.

Cómo citar este trabajo:
Brignoni, S. (2020). Ficciones familiares: acogimiento y síntoma. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

¿NUEVOS ESCENARIOS PARA EL PROCESAMIENTO PSÍQUICO INFANTIL? DOCENTES Y PADRES "BLOQUEADOS". REALIDAD VIRTUAL / NUEVAS TECNOLOGÍAS

Ana Bloj 1

Resumen

El trabajo propone una reflexión en dos líneas confluyentes: por un lado, analizar los escenarios virtuales, el uso de las nuevas tecnologías y los cambios suscitados en las últimas décadas en cuanto a modos de vida como nuevos espacios de procesamiento psíquico infantil. Por otra parte, planteamos un análisis de los lugares en que quedamos los adultos que pretendemos ejercer funciones frente a estos cambios. Se trabaja sobre la idea de padres "bloqueados": niños y adolescentes nos bloquean de sus espacios virtuales (Facebook, Instagram, estados de whatsapp, y otros) al mismo tiempo en que nos sentimos bloqueados, perplejos respecto a qué hacer hoy con los nuevos modos de ligarse de niños y adolescentes con las actuales tecnologías.

Palabras clave: adultos bloqueados, nuevas tecnologías, psiquismo infantil.

El trabajo propone una reflexión en dos líneas confluyentes: por un lado, analizar los escenarios virtuales, el uso de las nuevas tecnologías y los cambios suscitados en las últimas décadas en cuanto a modos de vida como nuevos espacios de procesamiento psíquico infantil. Por otra parte, planteamos un análisis de los lugares en que quedamos los adultos que pretendemos ejercer funciones frente a esos cambios. Se trabaja sobre la idea de padres "bloqueados": niños y adolescentes nos bloquean de sus espacios virtuales (Facebook, Instagram, estados de whatsapp, y otros) al mismo tiempo en que nos sentimos bloqueados, perplejos respecto a qué hacer hoy con los nuevos modos de ligarse de niños y adolescentes con las actuales tecnologías.

Propongo trabajar pensando "en dos líneas confluyentes". En este escrito me voy a ajustar a la segunda y dejaré solo planteada la primera, que será desarrollada en una próxima publicación.

Por un lado, propondré algunas reflexiones e interrogantes, que voy a dejar muy abiertos, acerca de los *escenarios del procesamiento psíquico infantil* en niños y adolescentes en la actualidad. Por el otro, invito a pensar también *en qué lugar quedamos los adultos que pretendemos ejercer funciones* frente a los cambios de escenarios para ese procesamiento psíquico. Me voy a detener en la idea de los adultos "bloqueados", en una doble acepción del término:

I. Niños y adolescentes nos bloquean todo el tiempo de sus espacios: Facebook, Instagram, estados de whatsapp y otros. El sistema está diseñado para que no podamos ingresar a sus espacios virtuales, tecnológicos, si ellos no lo desean. Y así sucede la mayoría de las veces, sobre todo con los adolescentes.

El sistema está planteado de modo tal que puedan "bloquearnos". Los chicos no quieren que estemos en ese escenario. ¿No quieren? ¿"El sistema" les da la opción de decidirlo? Padres y docentes no podemos decidirlo. En algún punto es como una reserva psíquica de la que se nos deja afuera, solo que "materializada" en un espacio virtual. Cuando logramos aprender a utilizar estos medios y queremos entrar en contacto con ellos,

1. Dra. en Psicología Profesora Titular Cátedra Intervenciones en Niñez y Adolescencia. Facultad de psicología. UNR. Rosario. Argentina. anabloj2@gmail.com

nos bloquean el ingreso. Si bien en su mayoría son los adolescentes quienes nos bloquean tanto en espacios reales como virtuales, el bloqueo en estos se vuelve absoluto. ¿Es esto inocente? Estamos bloqueados salvo - no dejemos esto por fuera- para pagar los juegos, las aplicaciones de los celulares y otros productos que ofrece el mercado. Un interesante mercado en el que los padres pagan sin saber muy bien qué. Y si entienden qué pagan, no entienden el sentido de pagar, por ejemplo, una vestimenta para un personaje de un juego virtual que jamás nadie podrá tocar con sus manos, y que en algún momento se perderá "en el aire", algo que para muchos adultos "no existe", y que para los niños se torna fundamental.

Por supuesto que los adolescentes siempre han necesitado (y eso lo recordamos de nuestra propia experiencia vital) escaparse, bloquear, dejar por fuera a los adultos de algunas experiencias vitales. Es un hecho necesario, pero creo que siempre para ello los adolescentes han tenido que sortear varios obstáculos. En este momento, las nuevas tecnologías les brindan "de inmediato" esa posibilidad de bloquear de modo absoluto a los adultos (ellos las manejan mucho mejor).

II. Segunda acepción. Del lado de los adultos, nos sentimos bloqueados, perplejos, respecto de qué hacer hoy con los nuevos modos ligarse de niños y adolescentes con las actuales tecnologías. También nos sentimos bloqueados frente a nuevos modos de respuesta, modos de pensamiento y expresiones o lógicas explicativas con las que nos interpelan.

Se escucha con frecuencia decir que los adolescentes actuales son los hijos de la Play y los celulares. ¿Los hijos? ¿Estamos ante una nueva función productora de subjetividad? ¿Qué función sería esta?

Uno escucha asiduamente que el trabajo de padres y docentes en relación a las nuevas tecnologías es el de tratar de "sacarlos" de ellas. Diversos profesionales debaten acerca de cuántas horas deberían estar niños y adolescentes frente a las pantallas. Aparecen nuevos nombres para patologizar a niños y adultos que están muy conectados, especialmente a los celulares. Se le ha puesto el nombre de "ningufoneo" o *phubbing* [2] en inglés, compuesto por las palabras *phone* (teléfono) y *snubbing* (despreciar); es el acto de ignorar a una persona y al propio entorno para concentrarse en la tecnología móvil. Sabemos que esa desconexión implica nuevos modos de conectarse.

Philippe Merieu (2006) decía que es imposible que los padres sepan cómo, dónde y cuándo regular el uso de las nuevas tecnologías de los chicos por el hecho de que ese uso no formó parte de sus propias experiencias infantiles. Pero tenemos, como en cualquier diferencia generacional, otras experiencias a transmitir.

Diremos que quedamos afuera, por una cuestión histórica, generacional, de un modo particular de establecer conexiones y desconexiones respecto del mundo "que nosotros llamamos real" y del mundo virtual. Esa diferencia es irrecuperable en la medida en que no puede haber una experiencia previa. Es como aprender a patinar o andar en bicicleta de grande. No será lo mismo. La experiencia de la desconexión para el uso del celular también es diferente. No solo en cuanto a la diferencia generacional, sino también en aspectos sociales, etarios, culturales, etc.

Siempre hemos dicho que para que haya función (paterna, materna, docente) debe haber un adulto en juego en una relación de tipo presencial. Sin embargo, algo sucede que sentimos que somos desplazados, borrados, bloqueados en cuanto a cumplir alguna función en relación a los espacios tecnológicos. Como si allí no hubiera lugar para el ejercicio de estas u otras funciones de los adultos a cargo de niños/a adolescentes. El "sistema

2. El ningufoneo (en inglés, *phubbing*) es el hecho de ignorar el contexto y los semejantes que te rodean para quedar atrapado en un elemento móvil, ya sea un teléfono inteligente, tableta, PC portátil, u otro objeto inteligente. Este término apareció en el año 2007, cuando se hicieron más masivos los teléfonos inteligentes. Se trata de un neologismo que aún no figura en el diccionario de la Real Academia Española. El término se acuñó en Australia y constituye la unión de las palabras *phone* (teléfono) y *snubbing* (despreciar).

virtual” no deja mucho espacio para ese tipo de inclusión. A lo sumo, un adulto puede ponerle a su hijo un filtro en las *tablets*, celulares o computadoras.

Decimos que una de las características de la función materna es la de representarle a niños y niñas la realidad, nuestro modo de concebirla. Así es que, desde muy pequeño, el niño/a es hablado. Los adultos respondemos a las primeras preguntas en las que les presentamos los nombres de las cosas, cargadas de un cierto montante libidinal. Nuestras explicaciones también van catectizadas, diría Freud, de eso que llamamos transmisión.

¿Bajo qué modos discursivos un niño construye hoy sus representaciones de la realidad?

No parece, desde hace un tiempo, que niños y niñas tomen su saber representacional exclusivamente de aquellos adultos que cumplen con ese aspecto que mencionábamos como propio de la función materna.

¿Qué aportan las tecnologías actuales, que a su vez tienen fuerte predominio del lenguaje icónico, en imágenes, a las representaciones de la realidad? ¿Qué hay en ellas que hace que una serie de padres sientan, perciban, que hay allí algún riesgo, más allá del habitual margen de duda, temor e incertidumbre que cualquier cambio generacional posee?

En una entrevista titulada “Rolnik y las claves del presente. La dictadura del paraíso” Sueli Rolnik nos da algunas pistas para abordar esta pregunta. Retomando los planteos de Mauricio Lazzaratto en *Políticas del Acontecimiento* (2006), Rolnik plantea que, a diferencia del mundo industrial, lo que el capitalismo financiero fabrica, no son mercancías sino mundos. ¿Qué mundos son esos? Mundos de signos, a través de la publicidad y la cultura de masas. Más de la mitad de los beneficios de las transnacionales se dedican a la publicidad, actividad que es anterior a la fabricación de productos y mercancías. “En las campañas publicitarias se crean imágenes de mundos con las que el consumidor se va a identificar y luego va a desear: solo entonces esas mercancías van a ser producidas” (Entrevista a Sueli Rolnik 16/09/2006, párr 6).

Rolnik sitúa a las imágenes que producen mundos como invariablemente portadoras del mensaje de que existirían paraísos, y que esos paraísos están en este mundo y no en un más allá. A esta idea podemos agregar que, al igual que en el planteo de diversas creencias cristianas, en ese paraíso no entrarán todos. También se nos transmite que podemos ser uno de esos VIPS. Dice Rolnik:

> …basta para ello con que invirtamos toda nuestra energía vital - de deseo, de afecto, de conocimiento, de intelecto, de erotismo, de imaginación, de acción, etc.- para actualizar en nuestras existencias estos mundos virtuales de signos, a través del consumo de objetos y servicios que los mismos nos proponen (Entrevista a Sueli Rolnik 16/09/2006, párr. 7).

O sea, este paraíso no se compra con “buena conducta” y “amor al prójimo”, sino con la posibilidad de habitarlo como consumidores.

Esos mundos–imagen se transmiten a través de los medios de comunicación y todo tipo de expresión a través de pantallas, de la publicidad (especialmente de las transnacionales). Al planteo de Rolnik agregaría una nueva pregunta: ese paraíso que no está en el “más alla”, ¿está solo en el mundo terrenal del consumo? ¿O se ha ido trasladando a un escenario virtual que también podríamos denominar en parte “un más allá”, aun teniendo en cuenta que las actuales tecnologías forman parte del mundo terrenal actual?

Entonces, ¿es hoy a través de la función materna, ejercida por la madre y otros adultos, que los niños y niñas reciben la representación de la realidad, del mundo a ser representado? ¿O son estos mundos, propios de un paraíso terrenal–virtual prometido para un acceso lo más inmediato posible los que construyen mundos y sujetos consumidores? Los adultos no estamos exentos de ese universo, pero no construimos nuestras primeras representaciones a través de esos mundos que Rolnik llama paradisíacos.

Hay allí, desde un primer momento, un corrimiento de ciertos aspectos que eran propios de la función materna que desde la primera infancia nos dejan un poco afuera. En cierto sentido estamos hablando de un relevo que los dispositivos y discursos que se transmiten a través de las nuevas tecnologías - y no solo a través de ellas-

producen ciertos "bloqueos" a las posibilidades de participar en la producción de representaciones de la realidad para el niño.

Otras veces muchos adultos aceptan cómodamente el "relevo" que las tecnologías en sus diversas manifestaciones vienen a ocupar. Algunos participan con sus hijos del disfrute, especialmente en la cultura del entretenimiento, al que esas tecnologías invitan. Otros, simplemente, los hacen participar de lo que ven en las pantallas, muchas veces sin filtro, ni tecnológico, ni humano. Y otros, aun pensando que mejor sería que no estén tan tomados por esas tecnologías llegan a sus casas cansados, agobiados por sus trabajos y la lucha en espacios terrenales bien alejados de esos paraísos, y simplemente los dejan a merced de las pantallas con una cuota de culpa agregada, que nada bueno añade a la situación.

Tenemos entonces un corrimiento de los adultos para el ejercicio de sus funciones en estos escenarios y un avance de la captación de las nuevas tecnologías, especialmente los videojuegos, para seducirlos en un nuevo espacio/escenario virtual.

Mirna dice que quiere ser varón. Se abrió una página en la que habla como varón, escribe como varón y es allí un varón. Se ha puesto un nombre propio masculino y se desenvuelve en ese espacio como tal. Su organismo de mujer no es en este espacio un obstáculo, como sí lo es en la realidad. Sus padres no tienen conocimiento de ello. Su analista se entera a partir de que se interesa por saber por qué espacios tecnológicos anda surfeando o anclando. Si no se hubiera realizado la pregunta es probable que no hubiera surgido esto en su espacio terapéutico. Los adultos en función somos considerados extranjeros, de otro planeta. Los padres, su analista, no estaban bloqueados del portal de Mirna, simplemente no tenían idea de que esto existía. Sencillamente esto circulaba por otro escenario.

Juan trae su *Nintendo Switch* al consultorio. Me muestra cuán reales son las imágenes de sus juegos. Si muevo el artefacto y giro en el espacio es como si yo estuviera en el escenario propuesto en el juego. Giro y la imagen gira 180 grados.

Me muestra la lucha en su juego y me va contando las peleas que está teniendo con sus padres, por lo que pidió volver al espacio terapéutico.

Me dice: "antes de que me vaya al colegio mi papá me repite mil veces: dejá de pensar en el *Fornite* [juego virtual muy de moda en este momento]. ¡Él no sabe lo que tengo en mi cabeza! Nadie entiende: los videojuegos te sacan el estrés. ¡No te hacen más violento!". Me dice: "Yo te explico: venís de un día terrible, mil millones de tareas. Tu maestra te retó por cosas que no hiciste. Agarras un juego, el GTA, ponele. Simulás que cualquier inocente ciudadano del juego es tu maestra. Le hacés de todo y después no tenés castigo. O por ahí pienso que los ciudadanos del GTA son Macri. Quisiera aplastarlos. ¡Por suerte tenés una opción en el GTA que levantás la pierna y les aplastás el pito con toda! Esa opción está en el GTA. Y yo los agarro, los tiro al piso, levanto la pierna y les doy en el pito. ¡Súper!".

Continúa: "¿Para qué hacer algo con consecuencias en la vida real si lo podés hacer sin consecuencias en el GTA? Te premian por matar en el juego: más personas matás, más premios tenés". Me mira; se ve que debo haber puesto alguna cara de preocupación porque me dice: "Uf, te aclaro: ¡no es matar en la vida real! Después de jugar a ese juego tengo ganas de abrazar hasta a mi peor enemigo".

Para de hablar por unos minutos y dice: "Papá me trata como un ente. Cree que no puedo procesar nada y que solo pienso en jugar".

Es este un padre bloqueado en el segundo de los sentidos mencionados más arriba. Ya no sabe qué hacer para poner una distancia entre su hijo y las pantallas.

En el caso de estos adultos que no ceden al relevo de las nuevas tecnologías para el entretenimiento de sus hijos, los vemos inmersos en luchas encarnizadas para tratar (infructuosamente la mayoría de las veces) de sacar a sus hijos en las casas o a los estudiantes en las escuelas del escenario virtual u *on line*.

Quiero solo dejar planteada otra línea de desarrollo en la que vengo trabajando: ¿por qué resulta tan difícil sustraerlos de las tecnologías?

Volvamos al punto I: ¿qué tiene la realidad virtual que no tenga la realidad cotidiana para causar tanta atracción? ¿Qué podemos pensar desde el psicoanálisis?

Pensé en establecer un cuadro comparativo entre tres recursos (los llamaría actividades): dos de ellos son exclusivos de los niños para procesar psíquicamente lo vivido traumático, o lo que causa displacer o frustración; el otro espacio es compartido con los adultos y gana complejidad a medida que el niño crece: el soñar.

Estos tres recursos tienen como elemento en común que se producen en una espacialidad, en un escenario. Me refiero al jugar tradicional, a jugar en espacios virtuales (circunscribo a juegos de Play, Nintendo y otros) y al soñar. Partamos de tener en cuenta que cada uno de estos quehaceres tiene elementos en común diferentes con los otros dos.

He encontrado en el análisis de estos tres recursos varias claves para responder a la pregunta antes formulada de por qué resultan tan atractivos los juegos virtuales. Quiero al menos dejarlos presentados. Al intentar comprender qué tienen para atraer tanto nos pueden permitir encontrar algunas claves para nuestra pregunta por el qué hacer como adultos.

Hay algunas claves que vamos descubriendo. Solo por citar algunos ejemplos, el camino se allana en parte cuando los padres o docentes pueden escribirles lo que sienten o piensan vía whatsapp, en lo posible en forma escrita. Por momentos, con esa distancia, los hijos/estudiantes pueden responder o dialogar, reservándose incluso el tiempo en el que lo harán. Aquí, el tiempo no queda borrado, sino que se inaugura un tiempo y una distancia que permite un encuentro, tanto a través del celular, como luego en el encuentro material. He aquí una herramienta interesante para poner a jugar.

También que es importante no descalificar aquello con los que ellos se encuentran interesados, sino más bien incorporar ese interés en los posibles diálogos que puedan abrirse. Una vez que se comparte algo de sus existencias en esos espacios se tracciona hacia la realidad.

Podemos decir que una de las claves podría ser que nosotros encontremos los recursos que las nuevas tecnologías nos dan para el intercambio y el juego de distancia y apertura de un tiempo diferente, y por otro lado jugar a traccionarlos hacia el espacio de la realidad terrenal, a través de los relatos e intercambios de experiencias lúdicas entre generaciones. Ello abriría un surco que tal vez pueda hacer jugar un acercamiento entre generaciones. Pero son solo hipótesis para seguir pensando entre todos.

Referencias bibliográficas

Entrevista a Sueli Rolnik (16/09/2006). *La Vaca*.org. Recuperado de: lavaca.org/notas/entrevista-a-suely-rolnik/ [fecha de consulta: 28/09/20]

Lazzaratto, Mauricio (2006) *Políticas del Acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.

Meirieu, Philippe (2006) *Educar en la incertidumbre*. Revista El Monitor Nro 9. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina.

Cómo citar este trabajo:
Bloj, A. (2020). ¿Nuevos escenarios para el procesamiento psíquico infantil? Docentes y padres "bloqueados". Realidad virtual / nuevas tecnologías. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

LA ESCUELA, LOS ESPECIALISTAS Y LOS PADRES DE NIÑOS EN SITUACIÓN DE INCLUSIÓN: UNA RELACIÓN DELICADA

María Cristina Machado Kupfer [1]

Resumen

En nuestra escucha a las escuelas destacamos las dificultades que enfrentan cuando tienen que escuchar y acompañar a los padres de niños en la inclusión. Desesperados por la lentitud con que sus hijos se apropian del contenido escolar, presionan a las escuelas de un modo difícil de soportar. También tienen una actitud ambivalente hacia la escuela: a veces reclaman un tratamiento especial para sus hijos, a veces, se enojan cuando estos no son tratados como los otros niños. Por esta razón hemos trabajado para tejer una red de atención en la que participen los padres, los maestros, la escuela y el personal clínico, a fin de construir una educación subjetivante mientras se resiste al avance de la patologización del niño en situación de inclusión en tiempos de medicalización infantil.

Palabras clave: psicoanálisis, niños, inclusión escolar, padres.

Me gustaría contar una experiencia de trabajo con las escuelas inclusivas de São Paulo, pues fue en el marco de esa experiencia que construimos puntos de referencia para el trabajo con padres de niños en situación de inclusión.

Compartiré rápidamente el contexto de la experiencia: fue pilotada por Lugar de Vida, una institución de tratamiento de niños que son hoy llamados TEA, y que nosotros preferimos llamar niños con obstáculos estructurales en la constitución subjetiva. En esa institución realizamos, hace casi treinta años, lo que llamamos Educación terapéutica, que alía el tratamiento con una atención a la dimensión educativa de los niños. Decimos también que para los niños con tales obstáculos y, particularmente para los niños autistas, tratar es educar y educar es tratar, si tomamos el educar en el sentido de fundar un sujeto. Por eso, siempre acompañamos la inclusión de los niños con obstáculos estructurales en las escuelas regulares que frecuentan.

Siempre trabajamos con escuelas públicas, pero a partir de 2016 Lugar de Vida inició un proyecto llamado Escuelas Protagonistas. Desde entonces, reunió a 13 escuelas particulares para discutir grandes líneas de acción para escuelas inclusivas, pautadas por principios basados en el psicoanálisis y en una concepción de educación en la que el niño es más que un alumno: es un alumno-sujeto. El objetivo de este trabajo es, para decirlo brevemente, la introducción de una educación subjetivante.

En el segundo taller del proyecto Escuelas Protagonistas, el tema de la relación de las escuelas con padres y especialistas fue especialmente debatido, y es a esa experiencia a la que me referiré aquí.

Voy a empezar trayendo algunas voces de los tres actores en escena: escuelas, padres y especialistas, recortando lo que es dominante y predominante, y tratando principalmente de lo que trajo más obstáculos al trabajo de las escuelas.

Comencemos por las escuelas. Las palabras escuchadas en el taller resuenan con aquellas recortadas por el argumento de este panel [2]. "Con esta(s) familia(s) no se puede", "Si la familia no ayuda, nosotros no podemos", "Y qué quieres, con la familia que tiene ...".

1. Psicoanalista, profesora titular senior del Instituto de Psicologia de la Universidad de São Paulo, São Paulo, Brasil.
mckupfer@usp.br

Añadamos ahora otra escena. La escuela A. llama a una madre a la escuela para que ella presencie la crisis de su hijo psicótico. “Ella necesita ver que no estamos mintiendo, y que él rompe todo a su alrededor”.

Las escuelas cuentan además que los padres se muestran desesperados por la lentitud con que sus hijos se apropian de los contenidos escolares, y ejercen sobre las escuelas una presión difícil de soportar. Tienen todavía en relación a la escuela una actitud ambivalente: ora reivindican para sus hijos un trato especial, o se enfurecen cuando no son tratados como los demás niños.

Ahora escuchemos a los especialistas que van a las escuelas para hablar de sus pacientes. Una fonoaudióloga quita al niño de la sala porque él necesita tener - según dice ella- 40 horas de estimulación, y está perdiendo tiempo cuando está con los otros niños. Una madre lleva a la escuela las órdenes del neurólogo sobre cómo proceder con el niño, qué enseñar, qué método usar, pues él sabe todo sobre el autismo. Ese neurólogo le había dicho, además, que no lleve al niño a Lugar de Vida, porque allí hablan con los autistas, lo que es lo mismo que hablar con las paredes.

Pensemos un poco sobre lo dicho. Por un lado, cuando las escuelas relatan su trabajo con los padres se escuchan todos los nombres del malestar. Por otro lado, expresan también su impotencia frente a él. Pueden hacerlo de forma rabiosa, como la escuela A., pero se presentaban en esa posición imaginaria, y por lo tanto ficcional, que es la impotencia.

¿Qué podemos notar en cuanto al habla de los padres? Cuando estamos en la clínica, se presentan también en su impotencia, y operamos con ellos para devolverles el narcisismo perdido, ya que sin el narcisismo de los padres estarán impedidos de, a su vez, narcisizar a sus hijos. Pero en la escuela no se presentan en su desamparo. Es con lo inverso que las profesoras y coordinadores se enfrentan predominantemente: frente a ellas se encuentran padres en los cuales la operación de la función paterna parece estar fallando.

Con la justificación de que sufren más que los demás (sabemos que sufren mucho), piden tratamiento VIP. La posición en que se colocan es la de una reivindicación de reparación de daños, también en posición imaginaria. Su posición es de todo poder. Pero ante el especialista son dóciles. Acatan sus órdenes. Así, dependiendo de quién está delante de ellos, son omnipotentes o impotentes.

Es cierto que los especialistas se encuentran en rivalidad, también imaginaria, con las escuelas. Pero ese no es el principal obstáculo que los especialistas interponen entre los padres y la escuela: el gran desafío para las escuelas es enfrentar la medicalización de la educación que ellos practican. Los practicantes institucionales conocen bien esta medicalización, pero es necesario hablar un poco más de esta cuestión.

Ya sabemos que no comenzó hoy. Desde el inicio del siglo XIX los médicos educan. Estamos hablando, por supuesto, de los médicos higienistas, que han tenido una participación importante en la forma en la que hoy se entienden el tratamiento y la educación de los niños.

En Brasil, la acción educativa del higienismo comienza con la destitución del padre colonial, figura de autoridad absoluta en la familia, en la educación y en la determinación de los destinos de los hijos (esta destitución prosigue hasta la actualidad). En *Orden médico y norma familiar*, Freire Costa (1983) muestra la alianza, implícita pero eficaz, entre los higienistas y el Estado naciente en la aurora del siglo XIX. El higienismo declara incompetentes a las familias coloniales y las supone responsables de la alta incidencia de la mortalidad infantil. Las familias no son capaces de cuidar a sus hijos, son nefastas en sus términos, lo que autoriza al médico higienista a tomar su lugar.

2. N.d.E.: La referencia es al título del Panel Eje 1 del Coloquio: "Familias, nuevas parentalidades e instituciones en disputa".

El declive del *pater familiae*, así como la sustitución de su función educativa por la figura del médico y por la horda de especialistas que siguieron al médico, resultaron en lo que hoy se llama la medicalización de la infancia, que también puede considerarse como una medicalización de la educación, tanto la familiar como la formal.

También para promover la salud mental, los médicos higienistas pensaban que era necesario interferir en el poder paterno. Para ellos, las enfermedades mentales eran entendidas como una consecuencia de una educación mal dirigida. Las familias, en su entendimiento, eran nefastas para las mentes infantiles, por lo que era necesario alejar a los jóvenes de la convivencia familiar y educarlos en colegios internos.

El neurólogo de nuestra historia sigue siendo un poderoso médico educador. ¿Pero qué podemos escuchar por detrás de su potestad higienista? Escuchamos que él también revela su impotencia detrás de su omnipotencia: su paciente, el niño autista, no reenvía al neurólogo su propia imagen. Los autistas nos angustian por eso: no nos reenvían nuestra propia imagen. Esto es lo que despierta en el neurólogo la angustiosa impresión de que es *él* - el mismo neurólogo, no Lugar de Vida - quien habla con las paredes.

Se ve entonces en los tres actores esa oscilación entre impotencia y omnipotencia, dos caras de la misma moneda. Dicho de otro modo, impotencia y omnipotencia vienen a ser lo mismo, ya que se ubican en el registro del imaginario, en el cual la ilusión de completud o de carencia es una máscara ante la imposibilidad de enfrentar la falta estructural.

Volvamos al taller. Lo que se dibujó a partir de la constatación de estos movimientos de impotencia y omnipotencia fue lo que llamamos triangulación no-toda.

La institución escuela solo podrá tratar el malestar si cada uno de esos tres actores está en posición no-toda. Eso ya lo sabemos. ¿Pero qué pudieron añadirles las escuelas a eso que ya sabemos?

En el taller, una profesora nos contó que, en la puerta de la escuela, le dijo a una madre un poco intrusiva: "Quédate tranquila, yo sé enseñarle a mi alumno". A lo que la madre replicó: "O.K., pero quien sabe de mi hijo soy yo". Durante la discusión del taller, una segunda profesora notó el uso de los términos *alumno e hijo*: "Los padres, con su saber sobre el hijo, están diciendo que la escuela no sabe todo sobre el niño". "Y viceversa", añadió corriendo una tercera. Es decir, las escuelas, con su saber sobre el alumno, les muestran a los padres que tampoco ellos saben sobre el alumno en su hijo. Y, finalmente, una cuarta profesora añadió: "Del mismo modo, el especialista sabe sobre su paciente, pero no sabe ni sobre el alumno ni sobre el hijo". A partir de estas palabras, las escuelas comenzaron a indicar y construir una orientación para su trabajo.

De esta manera podemos ver ahora el paso que pudimos dar con ellas. No es suficiente saber que somos no todos. No se trata de un ejercicio de modestia socrática. Estamos ahora en el terreno de los saberes inconscientes, y ya no más en el de los saberes entendidos como conocimiento, distinción hecha por Lacan en el Seminario 17 (1992). Ahora bien: la posición no-toda solo será adoptada cuando un actor permita que la posición del otro actor funcione para él como corte de saber en la referencia al niño.

La lógica del no-todo es una tentativa de hacer una superación de la lógica del todo. Esta última opera en el

> discurso dominante de la modernidad, discurso en el que encontramos también los orígenes de la institución escolar que hoy conocemos: al mismo tiempo que se enuncia un sujeto universal, en esa misma operación se excluye a una parte de ese universo. La exclusión es una condición necesaria para la definición misma del sujeto universal moderno (Cevasco, 2010, p.7).

Así, en la lógica del todo, los tres grupos toman cada uno a los demás en posición de exclusión. Para los padres, la escuela nada sabe sobre su hijo, y los especialistas tampoco. Ocurre lo mismo con cada uno de ellos.

Pero la lógica del no-todo "es un invento de Lacan para indicar que no vamos a poder formular un conjunto cerrado" (Cevasco, 2010, p.13). Habrá, entonces, un corte recíproco de tres posiciones entre sí. En la escuela, no tendremos un conjunto cerrado sino conjuntos (o discursos) que cambiarán entre sí sus incompletudes.

Mucho más allá de transformar al niño en tres pedazos, es, por el contrario, el niño alumno-hijo-paciente que ganará con los litorales, con las fronteras, que cada uno establecerá para él. Y Lugar de Vida añadió una dimensión: la del sujeto. Las escuelas están ahora, después de ese trabajo, afectadas por una cierta noción de sujeto - la noción del psicoanálisis- , y ya tienen en cuenta que los tres actores no se completan para producir una falsa visión unificada del niño; ya saben que ese ser total no existe, y que esa totalidad del niño no se alcanza, pues siempre habrá un resto que escapa de todos, un indecible, un enigma, que en la clínica del autismo en especial no cesa de no escribirse.

Finalmente, es la triangulación no-toda que permite la escucha. O sea: ser barrado por el Otro y al mismo tiempo barrar el Otro hace que caigan las posiciones narcísicas en las que los actores se encuentran, y abre, para todos, la escucha de lo que finalmente interesa: ¿qué pueden decir los padres, especialistas y escuelas para llevar *a los niños* a *bien decir*, cualquiera que sean los avatares de su constitución psíquica?

Para concluir

El avance de la patologización del niño en situación de inclusión en los tiempos actuales de medicalización de la infancia debe ser denunciado. Pero la denuncia sola no es operante cuando necesitamos además definir concretamente nuestras prácticas institucionales. No son las personas concretas sino las formaciones discursivas en las que están capturadas las que debemos combatir (esto vale, además, también para la situación política brasileña). Estas formaciones discursivas de los especialistas que circulan en las escuelas tienen como características principales la destitución autoritaria del saber familiar, y la consiguiente anulación del saber inconsciente de los padres. Pero necesitamos trabajar juntos, *incluso con los especialistas*. Las personas concretas, en las instituciones concretas, no serán enemigas si pueden adoptar posiciones no todas, o si podemos trabajar para que las adopten, para que se dejen barrar por el Otro en discusiones de los tres actores involucrados en torno al niño incluido, en situaciones creadas en las escuelas para ese fin, empleando estrategias montadas con ese norte, con esa referencia de la triangulación no-toda.

¿Utopías? Pero sin ellas, ¿cómo vivir?

Referencias bibliográficas

Freire Costa, J. (1983). *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal.

Lacan, J. (1992). *Seminário 17 - o avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Cevasco, R. (2010). "Lo irreductible del malestar y las lógicas de segregación. De la modernidad femenina a la escena educativa". Clase 12, Módulo 4. Diploma Superior "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas", FLACSO Argentina.

Cómo citar este trabajo:
Kupfer, M. (2020). La escuela, los especialistas y los padres de niños en situación de inclusión: una relación delicada. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

NOTAS SOBRE INTERVENCIONES TEMPRANAS OPORTUNAS EN ESPACIOS Y TIEMPOS DE INFANCIA

Norma Bruner [1]

Resumen

El psicoanálisis y la presencia del psicoanalista en campos relativos a la educación, la clínica o el trabajo social, han mostrado su eficacia al contribuir decididamente para que los niños/as puedan realizar su "trabajo del juego" que, al ser pasador de la ley que funda el deseo, es constitutivo y otorga a la demanda del adulto su razón ética. Si bien toda demanda del adulto ubicaría al niño en una posición asimétrica y conlleva un aspecto caprichoso y arbitrario, hay demandas "éticas" y otras que no lo son. Trazar el límite y establecer una frontera entre unas y otras define una ética del trabajo en tiempos y espacios de infancia. A partir de la experiencia que venimos llevando a cabo desde el año 2013 con mi dirección del PRODITIR (Programa de detección e intervención temprana de riesgo de autismo, psicosis u otros problemas del desarrollo infantil. Asesoramiento y orientación de 0 a 5 años de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires), nos preguntamos ¿qué se demanda desde la instancia parental e instituciones, a los niños /as y sus familias hoy? ¿Cuáles son sus posibles efectos para la constitución subjetiva en los niño/as de nuestra época?

Introducción

Los niños han sido históricamente, para los esfuerzos clasificatorios, un objeto de "difícil diagnóstico". Su lugar en la estructura aún no está decidido definitivamente. Esta cuestión es problemática, pero, a la vez, creemos que enriquece no solo la cuestión del diagnóstico en la infancia, su construcción y función, sino también la dirección de la cura, que está centrada en la transferencia. Somos objeto de una época en la que, entre sus principales marcas, podemos leer el retorno de la recusa o el rechazo de la subjetividad en las clasificaciones diagnósticas y tratamientos en la clínica del niño. Encontramos en tal sentido - y solo por dar algunos ejemplos clave- que a partir del CIE 10, el DSM IV y DSM V las psicosis en la infancia han desaparecido de las clasificaciones diagnósticas actuales. Al mismo tiempo, el campo del autismo ha extendido y ampliado sus fronteras a límites inéditos como Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) y, recientemente, los Trastornos del Espectro Autista (TEA).

1. Psicoanalista. Especialista en problemas del desarrollo infantil. Doctora en Psicología, Magíster en Psicoanálisis y Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. UBA Profesora a cargo de las cátedras Clínica de la discapacidad y problemas del desarrollo infantil y Práctica Profesional El Juego en los Límites: El Psicoanálisis y la Clínica en los Problemas del Desarrollo Infantil de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Profesora regular de la Maestría de Psicoanálisis de la Universidad del Aconcagua. UDA. Mendoza, de la Maestría en Ccínica psicoanalítica con niños de la Universidad Nacional de Rosario UNR, Invitada de la Maestría en Atención Temprana de la Universidad Complutense de Madrid. España, entre otras universidades e instituciones de Argentina y el exterior del país. Conferencista, Extensionista Directora del PRODITIR 0 a 5 años: Programa de detección e intervención temprana de riesgo de autismo, psicosis u otros problemas en el desarrollo infantil. Asesoramiento y Orientación. Secretaria de Extensión, Facultad de Psicología. UBA desde el año 2013 a la fecha. Investigadora Proyectos UBACyT desde el año 2004 a la fecha / Directora PROINPSI (2013-2015) y (2016-2018) Facultad de Psicología, UBA. Miembro de INFEIES desde el año 2016. Autora de los libros *El Trabajo del Juego* Eudeba Buenos Aires 2016 (3da Edic 2019) *Duelos en Juego* Letra Viva. Buenos Aires 2008 (5ta Edic 2019) traducido al portugués, Vida E Morte No Brincar, *Vía* Lettera Sao Paulo 2014, *El Juego en los Limites* Eudeba, Buenos Aires 2012 (3era edición 2017), entre otros. Correo: normabruner@gmail.com / sitio web www.normabruner.com.ar

¿Qué ha ocurrido? ¿Cómo explicar este fenómeno? ¿Es que ha aumentado el número de niños con autismo y han desaparecido los niños con psicosis? El autismo y/o las psicosis infantiles, con sus bordes de semejanzas y diferencias, hoy se han transformado en una "tara" o "trastorno", de eso no cabe duda.

Mi trabajo con bebés y niños con problemas de desarrollo, que en su amplia mayoría presentan una base orgánica específica como problemas neurológicos, genéticos y/o metabólicos, me enseña que la clínica, sin recusar la subjetividad, no puede dejar de considerar lo real del cuerpo. De hecho, amenaza todo el tiempo, insiste con poner en jaque o hacer vacilar el edificio de la simbolización del cuerpo y, por ende, al sujeto, pudiendo introducir al niño en la dimensión de la psicosis o el autismo. De allí la enorme importancia de establecer con máxima precisión el diagnóstico orgánico y de un trabajo en interdisciplina que incluya como eje central los planteos, ética, y conceptos fundamentales del psicoanálisis.

Discapacidad-psicosis y autismo

Las temáticas asociadas a las psicosis y el autismo en la infancia y su relación con la discapacidad son vastas y extensas, razón por la cual situaremos un eje desde el cual realizar su abordaje.

Consideramos pertinente ubicar brevemente, primero, el campo de la llamada discapacidad y el de las psicosis y autismo en los problemas que se juegan alrededor de estos conceptos, así como en las relaciones de semejanzas y diferencias entre ellos.

El término *discapacidad* fue aceptado por la Real Academia Española de la Lengua hace diez años y, desde entonces, aparece en su diccionario. Es elegido este término porque otros, quizás más comunes como "incapacidad" o "minusvalía" pueden dar a entender que las personas con discapacidades son personas "sin habilidad" o de "menor valor".

Creemos que el concepto de *discapacidad*, como también el de trastorno del *desarrollo*, dejan fuera al sujeto del lenguaje, inconsciente, de deseo y sexuado. La clínica psicoanalítica con niños con problemas en el desarrollo no es para nosotros una psicología de la discapacidad ni una clínica de los trastornos del desarrollo. En la actualidad, las controversias y definiciones sobre el concepto de discapacidad en sus relaciones con la psicosis y el autismo infantil llevan aún la marca del paradigma de la psiquiatría. Este homologa las perturbaciones y/o aboliciones del funcionamiento de las funciones mentales o psíquicas superiores con la posición subjetiva. Lo mismo sucede con las sensoriales, perceptivas, motrices, determinadas por la dotación orgánico-biológica del sistema nervioso central. De esta manera, y desde esta perspectiva, las psicosis y/o autismo formarían parte necesaria de la discapacidad y su destino, contradiciendo francamente nuestra clínica. En efecto, nuestro trabajo muestra que no hay entre ambas una relación necesaria sino contingente y arbitraria, a precisar en cada uno de los pacientes para direccionar su cura.

Experiencias testigo. PRODITIR

El PRODITIR (Programa de detección e intervención temprana de riesgo de autismo, psicosis u otros problemas del desarrollo infantil. Asesoramiento y orientación de 0 a 5 años) es un programa de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires que existe desde el año 2013, y cuya propuesta y dirección está a mi cargo. Lo llevamos a delante desde el seno de mis cátedras, junto con los equipos docentes, los ex-alumnos que quieren seguir participando, y los equipos profesionales de las instituciones en las que se basa el proyecto.

El programa tiene por finalidad la detección e intervención temprana de indicadores de riesgo de autismo y psicosis u otros problemas en el desarrollo infantil para una posible intervención temprana y oportuna en bebes y niños de 0 a 5 años. Sobre esta base, asesora a las familias respecto de los riesgos que estos indicadores representan y las alternativas terapéuticas existentes. También lleva un registro de las orientaciones y derivaciones realizadas, y contribuye a la construcción de los instrumentos para la detección temprana de indicadores de riesgo de problemas psíquicos graves en la infancia en la Argentina. A su vez, promueve el estudio y la investigación de los indicadores de riesgo de autismo, psicosis, u otros problemas del desarrollo.

Finalmente, busca establecer parámetros y criterios que sirvan para orientar la planificación pública y privada de la salud en este tópico, así como contribuir a la capacitación de los alumnos de la Facultad de Psicología de la UBA en tanto futuros profesionales.

Nuestro trabajo apunta a la atención de los niños que asisten a los Centros de Acción Familiar (en adelante CAF), y se enfoca en la detección de indicadores de riesgo que pudieran afectar su salud psíquica, la intervención activa para orientar a los operadores de la institución, y asesorar a las familias/tutores en el proceso que lleva a encaminarse en un tratamiento. Se lleva a cabo por medio de la observación de los niños en su actividad cotidiana dentro de los espacios que ofrece la organización. Se pone el énfasis en sus comportamientos e interacciones con sus pares y con los adultos a cargo. Hemos desarrollado el PRODITIR en 1) el CAF Simón Bolívar, de la villa 1, 11, 14 del Bajo Flores; 2) el CAF No 27, de Villa Lugano, y 3) el CAF No 3, del Bajo Flores.

Desde 2013 se ha trabajado sobre una población de alrededor de 65 niños de entre 1 y 4 años, a partir de los siguientes motivos de consulta: problemas de conducta, conducta disruptiva, conductas auto y hetero agresivas, pérdida de control de esfínteres, mutismo selectivo, dificultades de adaptación, ausencia de mirada, escaso contacto con pares y adultos, deambulación, ausencia o dificultades en el lenguaje, juego solitario, ausencia del mismo o dificultades en su armado.

Sobre esta población se intervino con profundidad en 26 casos. En su mayoría se realizaron múltiples entrevistas con los padres y actores intervinientes de los CAF con el fin de obtener una visión más precisa sobre cada situación. A partir de ahí realizamos un seguimiento del proceso diagnóstico, acompañando el trabajo con el niño y la madre.

Los juegos unarios infantiles

En íntima conexión con el trabajo que desarrollamos en el programa PRODITIR, nutriéndose permanentemente la práctica con la teoría y viceversa, a raíz de la investigación para mi doctorado en psicología de la Universidad de Buenos Aires, he propuesto una serie o conjunto de matrices lúdicas que he dado en llamar los "juegos unarios infantiles", precisamente por sus relaciones con las identificaciones primordiales, características, operatoria y función en la infancia. Los propuse como constitutiva del sujeto psíquico del inconsciente, del deseo, del lenguaje y la sexuación. Y son las variables y operadores que nos orientan. El margen de espacio de esta publicación limita la posibilidad de profundizar. Sin embargo, vamos a nombrarlos y remitir al lector interesado al libro de mi autoría *El Trabajo del Juego*, para mayor detalle (Bruner, 2016).

Se pueden clasificar en:

1. Juegos de borde y superficie o caída;
2. Juegos transicionales;
3. Juegos de transitivismo o Juegos de los lugares Madre e Hijo;
4. Juegos especulares;
5. Juegos del fort-da;
6. Juegos de negación;
7. Juegos de personificaciones edípicas;
8. Juegos de duelo.

El trabajo del juego, significante que he propuesto en mi investigación, supone el traspaso, la transferencia, de la función de a en i (a). Así he ubicado también la dimensión tragicómica del juego en la experiencia analítica con niños. El juego "encarna" la estructura y la articula con el desarrollo en la infancia. En la clínica trabajamos con aquello que en estas operatorias está viéndose dificultado o ausente. Habilita a conjeturar acerca de un supuesto jugador y de un juego que no ha podido ser reconocido como tal. Los niños en posición melancólica ocuparían el lugar a, no caído simbólicamente. Es decir, no producido como ausente, no velado, ni ocultado, enterrado, como producto de un corte, surco, división del significante en el cuerpo que separa y excluye el goce.

En la melancolía se encuentran el niño y su cuerpo, como presencia real y como presencia de ausencia de corte. Como presencia de un rechazo y exclusión primordial del campo del Otro. Paradojalmente, no ha caído por división como resto, no se ha perdido ni podido ocultar, ausentar, ni hacer el velatorio del a. Tras el velo de la imagen especular no ha podido jugar los juegos de ocultación.

Para connotar lo anteriormente dicho, una de las posiciones en las que con mayor frecuencia en mi experiencia he podido reconocer al bebé y/o niño/a es la que nombré como la posición melancólica en la infancia. Al no jugarse los "juegos de duelo", no se realiza el trabajo de simbolización de lo real, en sus alternancias y discontinuidades. Al niño "el juego de la sortija no le tocó" porque la sortija del significante fálico no lo marcó para incluirlo en su dialéctica, sino que lo rechazó, lo desconectó, no lo enlazó, no lo vinculó. La presencia real del niño y su cuerpo en el Otro (presencia sin velo, sin imagen) es la presencia del a, no en posición de i (a). El traspaso de a al i(a) en la imagen especular es el traspaso del objeto transicional (el juguete), objeto imaginario que es tomado como significante de la falta en el Otro. El juguete es "representante del a"; es lo que, siendo la sombra de un objeto ausente, no lo es. Si el cuerpo del niño es rechazado, destituido, de su lugar en el fantasma parental como objeto en el deseo (rechazo facilitado por la patología orgánica, por impermeabilidad biológica al significante e incapacidad de registro de la demanda del Otro), impide que el a sea transportado y pase al i(a) para el niño.

El niño, por esta vía, no entra a la relación especular. Su cuerpo es lo que es, sin verlo, sin vestimenta, sin imaginario que lo envuelva. Es rechazado de la identificación primordial con el padre y la identificación especular formadora de la matriz del yo ideal, tronco de las futuras identificaciones. La desconexión entre representación-cosa y representación-palabra hace su entrada por efecto de no quedar enlazado el a al i(a). El agujero en lo simbólico (por no inscripción del falo en el cuerpo) retorna en lo real y el niño se convierte en causa de angustia en el otro y queda referido a un lugar "sin lugar". En la melancolía, el niño y su cuerpo es la sortija rechazada (no perdida) primordialmente en el Otro. El niño como objeto y como significante es esa sortija rechazada y no perdida que quedó desconectada. El trabajo del juego, como el trabajo del duelo, llama y convoca la respuesta de lo simbólico ante la falta en lo real. Lo simbólico responde en el juego y en el duelo con la puesta en funcionamiento de la ley y la significación fálica. La respuesta en el juego, al igual que el duelo, es la posición inversa a la de la melancolía que llama y convoca a lo real a responder por el agujero en lo simbólico.

En el duelo se apela a lo simbólico e imaginario por ese agujero en lo real, y el fin del duelo es el paso del sujeto a una posición "deseante", "perdiendo una parte de sí" (valor fálico de la libra de carne). Si la carne no ha sido valorada fálicamente, no hay nada que perder ni duelar, jugar, desear. El niño en sus juegos "anima" al objeto, le da "ánimo", "alma", lo viste e inviste. Los recubre de una imagen de vida y los personifica. El niño "anima" el objeto inanimado y lo convierte en su objeto, su juguete, su representante. Lo hace su doble imaginario, que es otro, al mismo tiempo que ya no es él. Conceptualizaciones que propuse e investigaciones que desarrollo en el libro *Duelos en Juego* (Bruner, 2008; 2014). En la posición melancólica en la infancia se sostiene activamente la presencia de lo inerte, de la repetición lograda, del doble real, real duplicación, los mismos rasgos, caracteres y destinos. Por esto "prefiere los objetos antes que las personas". Su relación al objeto es una relación a la mecánica de funcionamiento y lógica de la cosa. Una relación a lo real sostenida activamente para excluir a todo lo que del significante se introduzca, produzca diferencias y construya imagen velando. El niño en la posición melancólica no ha podido jugar su juego de duelo, el que le permite velar y realizar el velatorio del objeto y su pérdida (duelo de estructura) "tragicómicamente" (BRUNER, 2008, 2014).

Se trata, en definitiva, de intentar recuperar ahí donde se ha perdido, real, simbólica y/o imaginariamente, aquello que hace posible la infancia y que haya niñez: el espacio y tiempo del jugar como potencia.

Referencias bibliográficas

Bruner, N. (2016). *El trabajo del juego*. Buenos Aires: Eudeba.

Bruner, N. (2014). *Vida e Morte na Brincar*. Sao Paulo. Via Lettera

Bruner, N (2012). *El juego en los Limites*. Buenos Aires. Eudeba.

Bruner, N. (2008). *Duelos en Juego*. Buenos Aires: Letra Viva.

Cómo citar este trabajo:
Bruner, N. (2020). Notas sobre intervenciones tempranas oportunas en espacios y tiempos de infancia. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

BORDANDO VUELOS: INFANCIAS, FAMILIAS Y ESCUELAS POPULARES EN EL TERRITORIO DE LA DESIGUALDAD

Patricia Raquel Redondo [1]

Resumen

El trabajo educativo en escuelas inscriptas en barrios marcados por la desigualdad no elude los efectos de la pauperización y la exclusión en las condiciones de vida de sus alumnos/as y sus grupos familiares. En algunas ocasiones, la experiencia escolar reproduce el estigma. En otras, las infancias son nombradas en pie de igualdad con otras niñeces y "los chicos" son reconocidos en sus potencialidades, las familias en su singularidad, y el barrio es iluminado por sus expresiones populares. ¿Qué acontece cuando se bordan otros sentidos escolares? ¿Qué horizonte se amplía para las familias cuando sus hijos/as son reconocidos como iguales? Allí, en el corazón de los cordones suburbanos empobrecidos, son posibles otros bordados y vuelos que trazan horizontes de igualdad.

Palabras claves familias, escuelas populares, desigualdad, infancias populares, igualdad.

La experiencia laboral y de investigación desarrollada durante las últimas décadas en el conurbano bonaerense me permite compartir espacios y tiempos con maestros/as de escuelas inscriptas en barrios desheredados. Sus relatos, testimonios y experiencias son heterogéneos, pero es posible hallar en ellos un elemento en común: en momentos de extrema pauperización y exclusión - como el actual- la escuela es una caja de resonancia de los efectos traumáticos del agravamiento de las condiciones de vida de sus alumnos/as y grupos familiares.

A partir del análisis de la experiencia escolar y el discurso educativo docente en escuelas de sectores populares, es posible trazar un arco en el que, en uno de sus extremos, se reproduce el estigma y sus efectos excluyentes y diferenciadores. Y, en el otro, otras experiencias educativas alteran las biografías anticipadas de las infancias más excluidas, que son alojadas y nombradas en pie de igualdad con otras niñeces. Infinidad de matices nos permiten interpelar aquellas argumentaciones que sostienen que a mayor empobrecimiento social más empobrecimiento educativo. Por el contrario, en escenarios en donde se disputa la igualdad, otros destinos se bocetan junto a las infancias, las familias y la comunidad educativa.

En los territorios marcados por la desigualdad en experiencias escolares que alteran el orden instituido, "los chicos y chicas" son reconocidos por su potencialidad, las familias en su singularidad y el barrio es iluminado

1. FLACSO-Argentina, FACHE-UNLP, Docente e Investigadora, predondo@fahce.unlp.edu.ar

por sus expresiones populares. ¿Qué acontece cuando se bordan otros sentidos escolares? ¿Qué horizonte se amplía para las familias cuando sus hijos/as son reconocidos/as como iguales? En espacios y territorios segregados, allí, en el corazón de los cordones suburbanos empobrecidos, otros vuelos son posibles.

Bordados y vuelos trazan horizontes de igualdad.

Tópicos para una conversación

Las relaciones entre las familias y las escuelas en comunidades afectadas por situaciones sociales y económicas complejas se califican como difíciles, de alto riesgo o pertenecientes a zonas desfavorables. Estas caracterizaciones no son neutras y enmarcan más desencuentros que oportunidades para construir/desplegar/bordar otras experiencias. En *La miseria* del mundo, Bourdieu (1999) define a la escuela como un lugar difícil. Esa complejidad, que merece ser problematizada para pensarla en relación con la tarea de educar, se cristaliza con frecuencia en caracterizaciones y representaciones sobre las escuelas populares y los grupos familiares, que los ubican en un plano subalterno ligado a la pobreza y la marginalidad.

Las infancias populares pasan a ser marginales y excluidas, y, por tanto, peligrosas sociales. En la construcción de estas equivalencias discursivas se produce el borramiento de la posición de niños, niñas, adolescentes o jóvenes como sujetos de derecho. La escuela, como "la última frontera de lo público" (Redondo & Thisted, 1999), adquiere relevancia como posibilidad de tensionar e impugnar esta mirada a la que se suman otros juicios de valor, como que las familias no acompañan o que no les interesan las trayectorias escolares de sus hijos e hijas, entre otros.

En barriadas atravesadas por procesos de pauperización y de segregación, el modo sesgado que nombra a los sujetos que asisten a la escuela, incluso desde la enunciación de políticas, produce efectos que se traducen, con diferentes formas, en las trayectorias educativas de los y las alumnas/estudiantes: la discontinuidad pedagógica, la multiplicación de dificultades para alcanzar y responder a la demanda escolar, el fracaso, la interrupción, y el abandono de las trayectorias escolares.

En contrapunto, infinidad de experiencias de carácter comunitario con los grupos familiares, organizaciones y movimientos sociales se entraman, crean y sostienen en el cotidiano la trayectoria escolar por fuera y dentro de las escuelas. Se parte de problematizar y reconocer que para los grupos familiares es muy costoso y complejo acompañar la escolaridad de niños y niñas; los esfuerzos se multiplican, aunque, en muchas ocasiones, no sean conocidos y valorados en su justa medida (REDONDO, 2004; SANTILLÁN, 2012).

La presencia de otros adultos - vecinos/as, abuelos/as, tíos/as, hermanos/as, parientes más cercanos o lejanos- trama un tejido de sostén de la escolaridad en barrios populares. Basta retener las imágenes del ingreso y la salida de las escuelas públicas. Allí, donde las veredas son franjas de tierra con cemento roto, la basura se acumula en las esquinas, no hay vegetación que proteja del sol, ni plazas, ni refugios para el transporte público que es escaso y en malas condiciones. Allí hay escuelas. Allí hay infancias y familias que van y vienen en bicicletas, motos o tomadas de una sábana enroscada para cruzar las rutas.

Una paleta colorida compone una postal de la escuela pública en barriadas donde los derechos sociales, económicos, políticos y culturales se han perdido. Abrir otros sentidos nos permite relevar lo inédito para comprender cómo se tejen urdimbres entre la invención y la novedad, entre la educación y la igualdad. Las familias son interpeladas por otro discurso en una trama comunitaria que propone *bordados que posibilitan otros vuelos…*

Pensares en movimiento

Las transformaciones culturales y sociales que modelan otras experiencias de lo familiar son opacadas por el discurso hegemónico que enuncia la escuela tradicional, arraigado en el discurso educativo desde una lectura de valores, orden y disciplinamiento social. Este discurso reproduce un modelo familiar distante del que configura a los grupos familiares pertenecientes a las comunidades educativas con las cuales trabajan las escuelas actualmente. Esto se profundiza en los barrios en los que habitan sectores populares.

Desde la investigación se releva que, en determinadas instituciones, se espera a familias que no se corresponden con las de la comunidad a la que pertenecen. Los modos de ver el barrio y a quienes lo habitan, conocer su historia, las estrategias y tácticas que las familias construyen para poder superar la situación social que atraviesan no logran desarmar su etiquetamiento.

Este discurso retorna en la actualidad con particular énfasis, modelado por los medios de comunicación, que difunden hasta la saturación hechos delictivos en estos barrios, a los que caracterizan como peligrosos, inaccesibles, marginales, de alto riesgo. Miles de escuelas bonaerenses están ubicadas en esos territorios, barrios, asentamientos, y también son manchadas por el mismo estigma.

Si partimos de los aportes de Ernesto Laclau y su perspectiva sobre el infinito juego de diferencias que representa lo social, podemos reconocer el carácter relacional de toda identidad y la imposibilidad de una fijación absoluta de las identidades (MARTINIS, 2012). Por tanto, las representaciones sobre los grupos familiares, sus barrios, y las escuelas que allí se encuentran no son fijas, y permiten desplazamientos y alteraciones de los modos de ver y nombrar, que asumen otras posiciones en el campo pedagógico y social.

La posibilidad de investigar una escuela especial de La Matanza nos permitió reconocer un movimiento que está alojado en el sostén de preguntas sobre el trabajo institucional y que habilitó y habilita otros vínculos con los grupos familiares, movimientos y organizaciones sociales y otras escuelas. Esta escuela en movimiento despliega una acción que parte de un principio: la interrupción de todas aquellas formas, modos, estilos de trabajo que excluyen, segregan, dominan o imponen el poder de la escuela sobre otros: niños/as, familias, adolescentes, jóvenes, entre otros.

Para ello, se instituyen otras prácticas y rituales (la ronda de ingreso a la escuela cada día, la puerta siempre abierta, la hospitalidad sin fisuras, la orquesta sinfónica del barrio, el mural, el bosque encantado, la biblioteca y sus renovadas invenciones, los bancos con los pies en el aire…) que establecen una relación dialógica entre la infancia y la pedagogía. Todo esto compone una melodía escolar poco frecuente en barrios populares, donde la intensidad de la desigualdad en sus múltiples dimensiones (KESSLER, 2014) fortalece la negatividad de los sujetos. Por el contrario, al entrar al barrio, distante la escuela a más de cuarenta cuadras de la ruta, se escuchan instrumentos: chelos, violines, trombones, clarinetes… Es difícil transmitir las escenas cotidianas de barrios donde todo falta y la desmesura de una escuela que cotidianamente hace de su tarea un sinfín de gestos que verifican la igualdad.

Gestos

Alterar y alternar las formas de lo escolar

En las experiencias educativas y pedagógicas que alteran y alternan las formas de lo escolar (FRIGERIO, 2007) se incluyen la problemática de género y sus efectos en la división del trabajo, con el aporte de otros campos disciplinares para pensar institucionalmente la cuestión de las familias. Se reconoce a las familias y a la diversidad de sus configuraciones desde un vínculo amplio y singular al mismo tiempo. Se ofrece un gran abanico de posibilidades y oportunidades de lazo y trabajo compartido. No se piensa la participación como una retórica más del discurso escolar o como la forma de cubrir las tareas que el Estado no cubre ni financia. Por el contrario, se la piensa como una presencia activa y necesaria en una trama/urdimbre propia de cada comunidad y común a lo público. Como actores/as y autores/as de la educación de sus hijos/as.

La experiencia escolar en barrios populares asume un carácter más alternativo, que inventa y reinventa las formas de lo escolar de manera casi ineludible, y enlaza dicha construcción con las familias. Dichos procesos asumen una singularidad y un ritmo propio que genera, la más de las veces, escenas inéditas, posibilidades inesperadas de un bordado más o menos visible que permite diseñar y proyectar propuestas pedagógicas, trabajos comunitarios, participaciones de diferentes actores sociales, políticos, culturales.

Donde la hospitalidad se convierte en hostilidad, las familias se tornan una figura de amenaza que, en algunas

circunstancias excepcionales, se confirma. Como expresa Laura Santillán,

> [en] realidades inmersas en procesos de desigualdad y dominación, que son producto de una larga historia signada por decisiones políticas y económicas que produjeron fracturas insoslayables (en los escenarios domésticos, las comunidades y los espacios escolares) y no siempre son fáciles de revertir (2012, p. 33).

Un territorio común para tramar responsabilidades y diferencias, saberes y herencias se ocupa con dispositivos de seguridad y con la construcción de un discurso que nombra a un sujeto que queda al margen de lo social, afectado por situaciones de pobreza, marginalidad y exclusión y que, así nombrado y configurado, se torna peligroso.

Una puerta que se abre para nunca cerrarse…

El comienzo de una "escuela sin escuela todavía" [2](Redondo, 2018) adquiere una sonoridad propia, un juego de palabras que se proyecta en el tiempo y el espacio: la escuela del "como si…", la de un presente vivo, la novedad de algo que nace pero que es tan viejo como una escuela, que nombra herencias y generaciones. Y que llega un día y abre una puerta, y en ese abrir de puertas llega una pregunta por lo que vendrá en el porvenir, yendo hacia él, también viene, y proviene del porvenir (DERRIDA, 2000).

Traspasada la puerta se ingresa al patio, que se abre. Es muy difícil que alguien ingrese en cualquier horario a la escuela y no sea recibido/a. Son frecuentes los intercambios presenciales de los/las maestros/as con las familias, como así también el contacto diario que sostienen mediante sus celulares, incluso fuera del horario escolar, lo que agiliza las actividades de la escuela o permite tramitar diversas situaciones personales de cada alumno/a. El personal auxiliar también mantiene diálogo con los grupos familiares, pero, sobre todo, con los/as alumnos/as. Incluso cuando terminan, los grupos se acercan con sus hijos a la escuela a saludar y a quedarse compartiendo su vida.

Todo el equipo asume y cumple la tarea de recibir a quien llega y mantiene intercambios con los grupos familiares. Este gesto de *hospitalidad* marca una diferencia notable respecto de otras instituciones educativas que, debido a normativas o culturas institucionales, mantienen horarios exclusivos para que los padres se acerquen a la escuela.

En esta experiencia la preocupación, la responsabilidad por el otro, esa amorosidad, se refleja certeramente en la imagen de una hospitalidad sin condición, que no pide nada a cambio, que no hace del otro un deudor eterno de una deuda que siempre será impagable. Por eso, tal vez acoger al otro en la educación sea recibirlo sin importar su nombre, su lengua, su aprendizaje, su comportamiento, su nacionalidad. Y tal vez la obsesión por el otro encuentre en la hostilidad la imagen más transparente (SKLIAR, 2009).

En comunidades con tantas dificultades de acceso, especialmente los días de frío o lluvia, llegar hasta la escuela es muy difícil, sobre todo si las madres, los padres o las/os vecinas/os llevan más de un/a niño/a. Por lo general, los adultos se acercan con varios niños/as de diferentes edades. Cuando hay mucho barro producto de las precipitaciones suelen alzar a los más pequeños y el resto llega caminando.

La escuela siempre recibe a todos/as y cada uno/a. Parece poco significativo, pero no lo es en comunidades tan despojadas, donde la escuela marca un territorio de derechos y delimita muchas veces el único acceso sistemático posible a la educación. Una escuela que asume que no se "devuelve" a los alumnos/as fluye en el equipo, que se equilibra internamente sin dimitir de su función particular.

2. La escuela a la que se hace referencia es la Escuela Especial Nº516 del distrito de La Matanza, que desde hace quince años lleva adelante una experiencia educativa muy significativa y única para la comunidad de Villa Scasso.

El recibir como acto cotidiano puede leerse desde diferentes perspectivas. ¿Incluye esta posición, esta disposición, un sentido político y, al mismo tiempo, un sentido pedagógico? La presencia cotidiana de un/a maestro/a, ¿está ligada meramente a una cuestión burocrática? ¿O se trata de un lazo con el otro? El vínculo educativo, en términos de Violeta Núñez (1999), incluye la presentación del mundo, la cultura, las culturas, como así también la presencia del/la educador/a en relación con quien educa y con el cual se educa.

Las escuelas que sostienen este modo de vincularse con el barrio son rápidamente reconocidas por la comunidad. Durante un día de lluvia muy temprano y antes del inicio de la jornada escolar una madre baja de su espalda a su hijo en la puerta de la escuela primaria, y, bajo la lluvia, intenta acomodarlo amorosamente para que ingrese. A menos de un metro, otra madre, media hora más tarde, ingresa directamente a la escuela especial sin que nadie la frene, y llega hasta el comedor, donde se le ofrece algo caliente y un lugar para sentarse y repararse frente al mal tiempo. En un caso, algunas familias se hallan a la intemperie. En el otro, son recibidas, en un fluir constante. Ello no culpabiliza ni pondera en términos individuales a los y las docentes de ambas instituciones, pero nombra culturas institucionales diferentes que en barrios de sectores populares adquieren una textura particular.

El cartel que en la escuela especial da la bienvenida el primer día de clases ofrece algunas pistas: “Nos necesitamos unos a otros. Nos vamos a acompañar unos a otros”. Está enunciado en primera persona plural, en “nos”. Nosotros, nos-otros: habilita una construcción constante. Desde el punto de vista de la trabajadora social, “invita a las familias a venir o las familias nos invitan a ir a sus casas”. La visita de maestros y maestras es recibida y esperada.

Niños y niñas que guían a quienes les enseñan

Primero por sugerencia del supervisor y, luego ya por propia iniciativa, es la escuela - sus maestros/as- la que sale de visita a la casa de sus alumnos/as. Se les avisa a las familias que irán llevados/as por los mismos/as alumnos/as y, que, en consecuencia, se dejarán guiar por ellos/as.

Si los/as alumnos/as eran muy pequeños/as y no conocían bien por dónde ir, “nos guiaba la familia, o nos venía a buscar, o íbamos de alguna otra manera”, relata la vicedirectora (septiembre de 2015). Pero si eran más grandes, de doce o trece años, iban directamente con ellos/as.

Una docente cuenta que se desorientaba con facilidad, y tuvo que confiar plenamente en su alumno. Rememora las risas, que llovía, y que llegaron todos mojados hasta la casa. La maestra sonríe al recordar “el disfrute” de aquel día. Enfatiza que visitar a las familias significa disfrutar del trabajo.

La escena permite pensar en una inversión de las posiciones: en vez de un/a maestro/a que guía al niño/a, es el/a niño/a quien guía al maestro o a la maestra. Ofrece indicios de un desplazamiento que habilita nuevos itinerarios de maestros/as y niños/as, marcados/as, señalados por biografías anticipadas (FRIGERIO, 1992) que conducen a los/as docentes a sus propias casas. Derivados/as a la educación especial por fracasar en la escuela común, toman a su cargo el arribar a buen destino junto con aquel o aquella a quien guían.

El vínculo educativo enlaza la relación entre los/as docentes y las/os niñas/os, la infancia de esta barriada, bajo formas no siempre escolarizadas. El/la niño/a, baqueano/a en su territorio, pone en acto saberes que los/as docentes, al salir de los muros escolares, desconocen hasta ese momento, y que adquieren con el tiempo. El barrio se abre como un espacio cultural con marcas propias que los/as alumnos/as reconocen al caminar sorteando los obstáculos para llegar a destino.

¿Qué saberes se ponen en juego cuando los niños/as, alumnos/as, de educación especial derivados en algunos casos por la escuela común, mapean sus territorios a partir de la experiencia cotidiana? ¿Cómo construyen el itinerario? Al decidir la escuela visitar las casas y posibilitar que sean los alumnos/as mismos/as quienes conduzcan a sus docentes, ¿qué es lo que permite que acontezca? Desde la investigación se relevan indicios de un modo de colocarse frente a los/as niños/as y las familias, y también respecto de los saberes y las experiencias que cada niño/a, adolescente y joven, en tanto tales, traen consigo.

Durante la escena citada, los cuerpos mojados tuvieron como contrapunto el calor del brasero dentro del

hogar del niño, donde también llovía. La docente rememora la insistencia de la madre para que se secara apenas entró, pero su recuerdo se desdibuja al relatar las características de la casa. No sabe a ciencia cierta si era de chapa: "Sí..., un poco oscura", expresa. Sin embargo, recuerda con precisión que, rápidamente, la madre le ofreció un pulóver, que ella terminó por aceptar.

Es importante detenerse a pensar en lo disruptivo de esta escena: por un lado, una madre que insiste en abrigar a una maestra, la docente de su hijo. Por otro, la maestra que piensa: "Se llueve todo adentro. Me dan un pulóver a mí y ellos se quedan sin nada" y, por lo tanto, no quiere aceptarlo. Luego, frente a la insistencia, se deja abrigar, aun sabiendo que a la familia no le sobra la ropa de abrigo. ¿Qué acontece? ¿Cuál es la textura de ese abrigo que ofrece la madre? ¿Qué permite la aceptación por parte de la maestra? ¿Qué ofrece la familia y qué recibe la escuela?

Otro punto por considerar refiere a la vivienda. La casa - donde llueve tal vez menos que afuera- , se convierte en amparo en un territorio marcado por la falta de refugio de la intemperie. Se abren nuevas preguntas, entonces, sobre el amparo y la intemperie: ¿qué abriga a esta maestra en una casa donde llueve también adentro? ¿Es la posición de la madre, que insiste y se obstina en ofrecer aquello que le falta, pero que pone a disposición del otro?

Desde la escuela se intenta plantear una manera distinta o nueva de mirar a las familias y al barrio, que suspenda etiquetamientos y prescripciones. Emerge un vínculo sutil entre la escuela, la maestra y el niño/alumno, el niño/guía; su madre abriga, la maestra escucha, conversa, aprende, mira.

El glosario de términos socioeducativos que impregnan a estas escuelas ("contextos desfavorables", "de alto riesgo", "familias desintegradas", "pérdida de valores", "niños/as carenciados/as") se desmorona, se deshace. Docentes visitan a las familias guiados/as por sus alumnos/as: se abren otras cartografías, otras miradas, otras sonoridades. En los denominados "contextos de pobreza", "contextos críticos", etc., se despoja al lenguaje de su riqueza; en esta escena, el niño, la maestra, la madre, el abrigo y la lluvia componen otra partitura.

"Calentarse alrededor de un brasero" es muy propio de los hogares sin gas o sin la posibilidad de abonar un servicio eléctrico. Conforma los recuerdos infantiles de las familias del barrio y remite, sin duda, a situaciones de pobreza, tanto como las viviendas en las que llueve o en las que entra el agua cuando desborda el arroyo. Pero ese día, cuando por vez primera una maestra visita una casa durante un día de frío y lluvia y se calienta alrededor del brasero, "brasero" nos sugiere la palabra "conversación".

Este modo de habitar el mundo alojando al otro es negado rotundamente para quienes se hallan en una situación de extremo empobrecimiento social. Ello se expresa en el discurso educativo: se mira al otro como "pobre", "excluido", "peligroso social", como condenado, por una parte de la sociedad, solo a la posición de receptor o beneficiario en una relación de tutelaje y subordinación (Duchatzky & Redondo, 2000, p. 129). Pero la crueldad del despojo material no necesariamente despoja a estos sujetos de la ternura.

Escuelas, infancias y familias de Moreno

Desde el 2 de agosto de 2018, el distrito de Moreno, en la provincia de Buenos Aires, atraviesa una situación inédita y dolorosa: una explosión de gas en la escuela primaria Nº 49, en la que fallecieron los docentes Sandra Calamaro y Rubén Rodríguez, alteró durante más de un año el tiempo, el espacio y la vida cotidiana de las escuelas públicas del distrito. A partir de ese trágico hecho que marca un antes y un después en la historia educativa del municipio y de la provincia, se comprueba que la mayoría de los casi 285 edificios escolares no reunía las condiciones para funcionar.

Por años, a pesar de la reiteración de los reclamos y la solicitud por parte de la organización gremial docente del distrito para que se declarara la emergencia educativa por la grave situación edilicia, no se obtuvo respuesta. La muerte de dos docentes marcó, trágicamente, el inicio de un proceso inédito en términos de lo que aconteció entre las familias y las escuelas, que permite analizar las políticas públicas y el financiamiento educativo en un distrito con altos niveles de pobreza.

Sin intentar ser exhaustivos, es importante destacar que en el transcurso del 2018 Moreno se transformó en un laboratorio pedagógico y social. Los edificios escolares y los comedores fueron inhabilitados para su

funcionamiento normal por falta de seguridad y de condiciones mínimas, y se vaciaron.

Cada día, a partir de un acuerdo entre docentes y familias, se instituye la escuela ampliando los espacios y los modos de enseñar en plazas, veredas, esquinas, ocupando todos los lugares donde pudiesen acontecer encuentros pedagógicos.

Paisajes y escenas inéditas muestran una presencia inesperada de las familias que acompañan la enseñanza. No hay muros, se enseña al aire libre. Las aulas se componen con bancos, sillas, pizarrones. Otro paisaje es habitado por una polifonía de voces. Pero los niños y niñas levantan la mano para hablar como si estuviesen en una clase cualquiera. Madres y padres colaboran en todo lo necesario. Se agilizan las comunicaciones, se pasan tareas por teléfonos móviles, en citas en las plazas y en las veredas, para enseñar a enseñar y a acompañar en los aprendizajes a los y las estudiantes. Las escuelas de Moreno asumen su propia historia pedagógica, su propia voz, una autoría colectiva, propia, un rumbo que se construye día a día, junto a las familias organizadas para la reconstrucción de todos los edificios escolares, demandando al Estado la responsabilidad de garantizar escuelas seguras.

Escuelas públicas al aire libre, bancos sin paredes, pizarrones colgados en las rejas, mesas en los bordes de una esquina de calles de tierra delimitan otro espacio escolar, pero, sobre todo, un tiempo, *chronos*, que se suspende; se envuelve el dolor de la tragedia en la acción. Y se desplaza la intemperie con los sentidos pedagógicos de la educación pública. El espacio es habitado por el tiempo, *aión*, en una urdimbre de redes comunitarias.

Las familias se organizan en ocho secciones con delegados y delegadas; participan apoyando a los y las maestras, profesoras y profesores; rodean las escuelas, las abrazan, reclaman, demandan. Las muertes de Sandra y Rubén pasaron a ser un emblema de aquello que no quieren que se repita. El dolor se transformó en participación organizada. Las madres cada vez más activas expresan: “No queremos ver a nuestros hijos salir de la escuela en bolsas negras”.

La muerte como signo de la exclusión. La vida y la escuela como sostén de un plus, que es más que los saberes que se reparten, como filiación obstinada por una condición humana que se niega a someterse a la lógica brutal del capitalismo tardío.

Los sueños frente al trauma de la explosión.

Este *hacer escuela* junto con las familias permite tejer una trama necesaria para sostener la singularidad de esta experiencia de escolarización que se realiza por fuera de los edificios escolares. Y, al mismo tiempo, organiza el reclamo a través de la defensa de lo común, lo público, y el reconocimiento de las infancias, adolescencias y juventudes como sujetos de derecho, como lo sancionan nuestra Constitución y la Ley Nacional de Educación, entre otras.

Esta experiencia inédita, urdida en el límite, ofrece indicios para pensar otros vínculos y el protagonismo de las familias - que profundiza los sentidos de la democracia- en la disputa por lo educativo, la escuela, el Estado y la política pública. Ello incluye una posición nueva, la adquisición de aprendizaje que, en voz de una de las madres, se expresa así: “Nosotros no sabíamos nada de lo educativo. Ahora, aprendimos y, además, somos un poco arquitectos, electricistas, todo lo que haga falta”, y “Acompañamos a los maestros” para que se terminen todas las escuelas.

Hacer escuela, familias que hacen escuela. Bordados que vuelan...

El recibir es un gesto y un movimiento que se amplifica y configura otros, y marca una experiencia educativa diferente que permite alterar los rituales escolares, la organización del trabajo docente, el tiempo y el espacio, el vínculo con las familias, y las prácticas del enseñar y el aprender al desescolarizar la escuela y perforar los muros escolares para abrir(se) a otros mundos, y para que el mundo se abra en la escuela.

La búsqueda por generar otras experiencias puede anclarse en aquello que siempre queda por fuera de todo cambio; por ejemplo, transformar el tiempo y el espacio escolar, trasponer los límites de la normativa, la rutina, la repetición, y producir otros modos de leer la realidad social. Pensar de otro modo nuevo la relación entre la potencia y el acto, lo posible y lo real. Ya que no es "lo posible que exige ser realizado, sino la realidad la que exige volverse posible" (Agamben, 2005, p.16).

El lenguaje de la posibilidad ancla en la cultura, en sus contenidos y su transmisión. La imaginación como alfombra mágica invita al viaje. No a cualquier viaje: se parte de territorios crudos, de un "dolor país", como lo llama Silvia Bleichmar (2002). El vuelo no es inocuo ni espontáneo. Es educación, un pasaporte para conocer otros mundos donde las teorías de lo próximo no se traduzcan de tal modo que las infancias y las familias populares queden sujetas al estigma, la carencia y la peligrosidad social, o solo a la emergencia alimentaria.

Desconocer hoy la dimensión del deseo de las comunidades educativas para transformar la realidad y apostar a otros futuros posibles profundiza los efectos de la exclusión. Será necesario poner en discusión, abrir en un "entre" colectivo la conversación sobre qué significa una escuela, sobre qué hace una escuela en un barrio popular. Y, tal vez, abrir un gran telescopio, ofrecer muchos lentes diferentes, para repartir una y otra vez la palabra, "dar la palabra", como nos recuerda García Molina (2003).

Masschelein (2014) dice, en una línea arendtiana, que la escuela pone el mundo sobre la mesa para que los nuevos puedan verlo y, quién sabe, hacer un nuevo mundo. Pero, ¿dónde está el mundo? ¿Cuál mundo? ¿El que circunda la escuela y reproduce un orden injusto al naturalizar la precariedad y la vulnerabilidad, o aquel que nombra la justicia por los que no están y aquellos que aún no han llegado? ¿Qué lugar ocupan las familias, las nuevas parentalidades en el reconocimiento de otros mundos posibles? ¿Cómo alojar a las infancias populares? ¿Cómo responder a la llamada?

Al tramar otras experiencias educativas y comunitarias las escuelas, las infancias populares y las familias caminan también por otros mundos… Imaginan, componen y hacen sonar en dichos territorios desiguales y populares otras partituras, otras melodías. Allí donde se niega todo derecho, se bordan otros vuelos, otro porvenir…

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2005). *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Bleichmar, S. (2002). *Dolor país*. Buenos Aires: del Zorzal.

Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Derrida, J. (2000). *La hospitalidad*. Buenos Aires: de la Flor.

Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: del Estante.

Duschatsky, S., Redondo, P. (2000). Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas. En Duschatzky (comp.) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky, S. y Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En Larrosa, J. y Skliar, C. (eds.). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.

Frigerio, G. (1992). Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en la Argentina. *Propuesta Educativa, 6*, Buenos Aires: FLACSO-Argentina.

García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.

Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013.*
Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Martinis, P. (2012). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*.
Montevideo: CSIC, Biblioteca Plural, Universidad de la República del Uruguay.

Masschelein, J. y Simmons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*.
Buenos Aires: Miño y Dávila.

Nuñez, V. (abril de 2007). Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. Conferencia presentada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, Argentina.

Redondo, P. y Thisted, S. (1999). Las escuelas primarias "en los márgenes". Realidades y futuro.
En A. Puiggrós, *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo.* Rosario: Homo Sapiens.

Redondo, P. (2004). *Educación y Pobreza, entre el desasosiego y la obstinación.* Buenos Aires: Paidós.

Redondo, P. (2018). *La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*. Rosario: Homo Sapiens.

Santillán, L. (2012). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad.*
Buenos Aires: Biblos.

Skliar, C. (2009). Fragmentos de experiencia y alteridad. En C. Skliar y J. Larrosa (comp.).
Experiencia y alteridad en educación. Rosario: FLACSO-Homo Sapiens.

Cómo citar este trabajo:
Redondo, P. (2020). Bordando vuelos: infancias, familias y escuelas populares en el territorio de la desigualdad. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

INTERVENIR, INTERRUMPIR, INVENTAR: ITINERARIOS ESCRITOS ENTRE FAMILIAS Y ESCUELA

Equipo docente de la Escuela Especial N°516 [1]

Resumen

¿Cuándo comienza la experiencia escolar? ¿De qué está hecha la historia de una escuela? ¿Cuál es la materia con la que se teje su trama? El relato de algunas escenas que proponen otras miradas sobre las potencialidades de lo que creemos que sí puede acontecer en el espacio escolar. Un espacio disputado entre la resignación y la resistencia, que invita a persistir en recorrer caminos de imaginación, riesgo y sueños comunes. Presentamos aquí el trabajo de una escuela especial que intenta de alguna manera interrumpir ciertos discursos y prácticas educativas hegemónicas que la sitúan en el terreno de la imposibilidad y la desesperanza. Y en el caso particular de la educación especial, dentro de prácticas ligadas a la medicalización, la patologización, y muchas veces, entendiendo el vínculo educativo solo como afectivo. Posturas estas que reducen las posibilidades de emergencia de lo pedagógico y de un orden que subvierta los destinos anunciados y que dé un sentido emancipador a la experiencia escolar.

Palabras clave: escuela, tramas, experiencias, emancipación, tiempos espacios escolares, responsabilidad, emancipación

Nos posicionamos con algunas banderas bien plantadas: un comienzo con docentes y un directivo en el que, enlazando vínculos, no sin conflictos y tensiones, pudimos tomar una primera decisión: íbamos a pensar antes que hacer. Aunque hubo una decisión más primaria aún: la decisión de permitirnos decidir. Porque si bien la ocasión fue inaugural y novedosa, no lo eran nuestros bagajes como docentes y alumno/as de un sistema de prácticas y discursos naturalizado e incorporado como el único posible.

Una primera pregunta adquiere un carácter fundante para el proyecto: *¿En qué escuela quisiéramos trabajar?*

Una pregunta simple, pero de una profundidad de la que fuimos tomando conciencia como colectivo docente en cada año transcurrido, en cada compañero/a que se suma o deja la escuela y en cada puesta en acto de las ideas. Unas ideas que direccionan el hacer, posibilitan las prácticas y que, entre otras cuestiones, sostienen que:

- la escuela puede ejercer mayores niveles de autonomía de los que cree tener;
- es posible y necesario "pensar antes de hacer",
- los espacios y los tiempos escolares, así como la composición de la llamada "comunidad educativa", no están dados naturalmente y, por lo tanto, son aspectos posibles de reformular y resignificar;
- la escuela es para todas y todos, pero que no existe una sola forma de escuela;
- el vínculo educativo es el que teje la trama de la institución y lo pedagógico atraviesa cada momento de la escuela;
- la escuela debe ser parte activa de una comunidad, y la relación con las familias puede dejar de ser unidireccional. Ambas ideas nos permiten deconstruir tanto la noción misma de participación como la definición de diversas experiencias participativas al interior de una institución

2. Nos referimos a la Escuela Especial N° 516, que se encuentra en la localidad de Rafael Castillo, en una zona denominada Villa Scasso, en el distrito de La Matanza, provincia de Buenos Aires, Argentina. Es de gestión estatal y trabaja desde el 2003 con aproximadamente 150 estudiantes entre la sede y los diferentes proyectos de inclusión escolar.

Son estas algunas ideas que dan sentido a nuestra experiencia escolar y que podemos poner en acto en el camino recorrido junto a nuestros estudiantes y sus familias.

Las familias siempre participan. La escuela como trama de relaciones

La pregunta por las relaciones permea nuestra experiencia escolar. Una pregunta sin una única respuesta, pero hay al menos una certeza: la escuela, como toda organización social, es una trama de relaciones sociales. Y como tal, queremos que sean lo más horizontales posibles. Esto incluye, por supuesto, la asimetría propia de los vínculos educativos con los estudiantes, pero excluye las relaciones con los adultos en términos de infantilización o subalternidad.

Los padres lo son en tanto adultos, y esta es condición primera. Por lo tanto, no serán denominados con un genérico "papi" o "mami"; serán llamados por el nombre y respetados en sus posiciones. No creemos que la autoridad pedagógica que nos confían incluya la autoridad para determinar lo que deben hacer en sus casas o en la crianza de sus hijos. Entonces, aquí la igualdad no es el punto de llegada sino el de partida.

Ahora bien, ¿desde dónde relacionarnos con las familias, si estamos desvestidos de nuestros ropajes de autoridad casi sagrada, que, a pesar de cierta deslegitimación, seguimos manteniendo? Creemos que ciertas experiencias dan pistas sobre una posible suspensión de esa linealidad.

Si históricamente se ha medido la participación en términos cuantitativos - las familias participan según la cantidad de padres que concurren a un acto escolar o a una reunión de padres- , queremos, al menos, invertir ese orden y aportar elementos a la deconstrucción de la idea de participación. ¿Qué significa entonces ser parte del proceso de escolarización de sus hijos/nuestros estudiantes?

Las instituciones en gran medida se vinculan con los hogares en clave de asistencialismo o de interpelación (por una citación judicial, por la visita de una asistente social escolar que controla el ausentismo, etc.). Es entonces que decidimos reposicionar esa relación en términos de vínculo educativo, propiciando otros encuentros, devolviendo así el carácter humano que debe tener toda relación entre quienes habitan una escuela. Encuentros que muchas veces son auspiciosos, pues permiten la emergencia de algunos retazos de nuestras vidas que no suelen aparecer en el territorio escolar, y que dan cuenta de una vida vivida más allá de lo escolar, de sujetos históricos, y con algo para contar.

Creemos que estas prácticas contribuyen a heredar mejores horizontes. Porque a la injusta distribución de bienes materiales, incrementada exponencialmente en los últimos tres años, se le suma la ausencia de futuros posibles y del acceso simbólico a esos bienes. Y es entonces que la institución escolar puede contribuir a esa apertura, facilitando pero no asistiendo. Desde algunos discursos conservadores el factor socioeconómico es el que determina la posibilidad de ampliación de horizontes; sin embargo, queremos apostar a la escuela como productora de símbolos.

Creemos que se trata de sembrar nuevas significaciones a la vida escolar que atraviesa la subjetividad de todos los que habitamos una institución, sabiendo que en estos tiempos de retornos conservadores, el desamparo y la desafiliación social pueden cortar los hilos de lo posible.

Son los intentos de dejar huella, que no es solo una marca ni un buen recuerdo, sino la verificación de la igualdad en el vínculo educativo. La certeza de que otra escolarización es posible, produciendo así una conexión que le da pelea a la fragmentación, y sostiene la experiencia escolar; deja huella imborrable, nos permite a todos mirarnos en otros espejos posibles y nos prepara mejor para el porvenir.

Las fronteras diluidas: prácticas que enlazan el tejido de la escuela con la comunidad

La cuestión de las fronteras. ¿Dónde empieza y dónde termina la escuela? ¿Hasta dónde llega? ¿En qué lugares enseña? La escuela con la que crecimos es la que delimita las fronteras entre adentro y afuera: lo que

adentro pasa es lo que propone la escuela, y lo de afuera, o se vive como amenaza o, por lo menos, como no educativo. Entonces, ¿cómo diluir esas fronteras? ¿O al menos, hacerlas más porosas?

Desde el comienzo de la experiencia tuvimos algunas posiciones que fuimos reformulando o ampliando:

- Una escuela debe situarse en su comunidad como parte de su tejido y, como tal, debe entender en un primer lugar que no solo la escuela educa;
- "la calle" no siempre es una amenaza;
- en la escuela pueden pasar muchas cosas y estas pueden sumarse al tejido social.

Aquí señalaremos algunas prácticas en espacios concretos, ancladas en ideas y sostenidas colectivamente.

El comedor de la escuela como espacio emblemático de esta idea. Un espacio que podemos transformar en el lugar de los códigos compartidos, del intercambio y la sobremesa. Un lugar que es, en nuestra experiencia de trabajo, una ventana por donde ingresa lo pedagógico. Una puerta por donde también puede llegar parte de la comunidad, y en especial, los jóvenes que no tienen ninguna inscripción social en institución alguna. Un puerto en donde amarrar, una mesa en donde brindar.

El comedor sirve, de alguna manera, como hilo que enlaza a nuestra escuela con esos jóvenes que, como amigos o conocidos, se han acercado y son saludados, reconocidos por el nombre y donde pueden dejar al menos media hora por día sus historias crueles a un costado y no sentirse una amenaza para los demás. Es entonces cuando los vemos esperar antes de empezar a comer, y no terminar hasta que todos nos levantamos; dirigirse con amabilidad hacia los demás, y en ocasiones, ayudarnos con alguno de los estudiantes más pequeños/as.

La puerta de entrada a la escuela funciona también como ayuda material y simbólica para diluir esa frontera, porque, al estar siempre entreabierta, la podrá atravesar un vecino para comprar el pan en la panadería en la escuela, anotar a su hijo/a en la orquesta o las familias podrán ingresar sin permiso. Se podrá realizar un concierto en la vereda o será el lugar donde estar esperando, entrando y saliendo, en un movimiento que de alguna manera "perfora" la escuela, permitiendo que ingrese la luz, abriendo esa territorialidad que, a manera de cerco, no le da espacio a la vida real, no cruza mundos que parecen escindidos.

Además, esto devela esa incógnita que muchas veces sobrevuela ciertas representaciones: ¿qué sucede adentro de una escuela especial?, ¿quiénes las habitan? No hace falta para correr ese velo ninguna charla de divulgación, ni tener un hijo con discapacidad; solo es necesario el trabajo sostenido con la comunidad para ofrecer la escuela como un centro desde donde se produce o comparte cultura, donde se está siempre dispuesto a dejar entrar y a querer dejar salir. En suma, un espacio público.

Y ese entrar y salir se hace cotidiano, pero nunca se naturaliza. Siempre es sostenido y repensado para superarse a sí mismo. La llegada a otras escuelas con las propuestas de integración (inclusión) escolar[2] también va por ese rumbo. Intentan llevar y construir con otras instituciones algunas de estas experiencias para pensar que las únicas condiciones que garantizan ciertas prácticas son el deseo y la tarea de enseñar como motor de la experiencia de cualquier escuela, sea común o especial.

Aquí sostenemos aquella decisión fundante: la de pensar antes de hacer, y con ella, sus múltiples implicancias. Una de ellas es la creación. La posibilidad - y el derecho- a la creación es algo inherente al trabajo docente, un trabajo que orilla entre cuestiones teóricas, aspectos normativos y regulatorios que condicionan a toda la

2. La inclusión escolar es el proceso por el cual la escuela especial acompaña la trayectoria de los alumnos/as en los diferentes niveles educativos, intentando garantizar ese recorrido a partir de propuestas que apuntan al trabajo con la heterogeneidad de todo el grupo escolar.

institución escolar, y lo que se presenta a conocer, a trabajar, a descubrir. Y es sumamente importante señalarlo, porque para muchos lo que sucede en esta escuela es original, novedoso, trasgresor, ocurrente; pero es fundamental agregar que todo lo que acontece allí es del orden de la responsabilidad y del compromiso de lo pensado. Como fruto de tiempos destinados para que aquello que se hace tenga sentido. Y que sucede sostenido por tramas construidas entre varios-docentes, alumnos/as, familias- y enmarcado dentro del diseño curricular, y es, esencialmente, pedagógico.

Para nosotros/as, lo maravilloso de esto es que nos posiciona como docentes y alumnos/as sin necesidad de rubricar nuestras ideas detrás de un cargo, de un rol. Hace valer aún más aquello que se hace porque es el caminar de un proceso. Un camino ríspido, pues con el trascurrir de los años, y con la posibilidad de referenciarnos con otros, también nos dimos cuenta de que no solo por generar un espacio de encuentro entre varios docentes todas las ideas circulan allí, pues en varias ocasiones solo circuló el silencio.

Si se piensa en una *ronda* como inicio del encuentro de una escuela puede que esta se termine ritualizando tanto como la formación en una fila y la oración a la bandera. Es entonces cuando hay que volver a pensar, definir, atravesar tempestades, discutir, enojarnos. Y eso es una escuela: movimientos. Y volver a pensar y crear. No desde cero, sino capitalizando la historicidad. No siempre de la misma forma, pero siempre para el mismo lugar: el de la educación como acto político y de emancipación

Cómo citar este trabajo:
Equipo docente de la Escuela Especial N°516 (2020). Intervenir, interrumpir, inventar: itinerarios escritos entre familias y escuela. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

Capítulo 3

AVATARES DE LO FRATERNO ENTRE TENSIONES Y POTENCIALIDADES



INTRODUCCIÓN

LO FRATERNO COMO LÓGICA PARA EL ORDENAMIENTO SIMBÓLICO

Ana Lía Yahdjian [1]

La miseria no es pelear. Miseria es matar al par.
El uno crece de a dos. El dos peleando es armonía. Es vuelo.
El uno solo crece monstruo. Pájaro de un ala sola. Como vos.
Te amputaste un ala.
Juntos podían ser ángel y mírate, terminaste gallina bataraza.
El uno es la tragedia, Caín…

Mauricio Kartun, Terrenal
Pequeño misterio ácrata [2]

Encontramos en el vínculo fraterno una oportunidad para dimensionar con lo cultural, institucional y subjetivo qué es lo que se pone en juego en las escenas de las prácticas profesionales en torno a la insistencia repetitiva comandada por la homogeneidad. Esta se hace presente para lxs profesionales a la hora de interpretar de qué manera se pone en juego lo fraterno. Estas interpretaciones suelen traducirse en nominaciones que dan forma a nuevos síntomas sociales que, en muchas oportunidades, obturan abordajes posibles. Vemos su manifestación en los pedidos de intervención por situaciones que se nombran de manera homogénea, como violencias, agresiones, bullying. También cuando se invisibiliza el vínculo entre hermanxs para profesionales de ámbitos jurídicos, particularmente en las situaciones de adopción en donde se tornan escasos los significantes que aluden a lo fraterno.

Los artículos que conforman este capítulo articulan y problematizan diversas teorizaciones y experiencias provenientes de las prácticas institucionales en variados campos, con valiosas argumentaciones y preguntas sobre modos de pensar las demandas y sus abordajes desde un clínica socio-educativa en la que lo fraterno se presenta como ordenamiento simbólico en la constitución subjetiva. Pensar lo fraterno como un ordenamiento en su faz de constitución del semejante ligado al amor no descuenta la oportunidad de la rivalidad, la competencia y la idealización. Considerarlo abre oportunidades de acercarnos a las historias filiatorias que pueden operar como lo que posibilita el pasaje de un otro especular a un otro social.

1- Profesora y Licenciada en Psicología (UBA). Maestra Especializada en Educación Inicial. Es diplomada en FLACSO en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas donde también se desempeña como Profesora Tutora e Investigadora. Es Profesora titular en Profesorados de Formación de Docente en Escuelas Normales Superiores del GCBA. anayahdjian@yahoo.com.ar

2. Kartún, M. (2014) Terrenal. *Pequeño misterio ácrata*. Buenos Aires: Atuel

Un primer conjunto de artículos trabaja en la interfase entre psicoanálisis y derecho.

En su artículo *Alojar la cuestión fraterna: cuando lo filiatorio se dirime más allá de la convivencia*, **Mercedes Minnicelli** analiza desde el cruce entre psicoanálisis y derecho la frontera en donde se vislumbran las intervenciones y decisiones jurídicas en la vida de lxs niñas, niños y jóvenes. Muchas de estas intervenciones fracasan en la posibilidad de que estos vivan en familia, como resultado de interpretaciones que llevan a decisiones jurídico-administrativas en el marco de la protección de sus derechos. La autora muestra otras lecturas que contribuyen a sostener la filiación en el reencuentro entre hermanas y hermanos en procesos de adopción, y que habilitan una instancia subjetiva filiatoria que da lugar a la refundación de la inscripción nominativa. Las experiencias que se despliegan en el Punto de Encuentro Familiar muestran un saber hacer en favor de sostener la filiación a partir del reencuentro entre hermanas y hermanos en procesos de adopción, donde se interpela lo fraterno tocando lo más íntimo de la institución de la adopción. ¿Qué ocurre con la filiación, la crianza y la identidad? ¿Qué avatares se tejen entre estas nociones, y cómo se aproximan y se separan las mismas cuando las vidas quedan malheridas? Cuando lo filiatorio se dirime más allá de la convivencia se construyen puentes con posibilidades de confraternizar.

En *El derecho a la fraternidad: omisiones, postergaciones y olvido*, **Silvana Ballarín**, desde una perspectiva jurídica, plantea al lazo fraterno como un derecho a gozar de ese aspecto de la vida familiar. ¿Son los vínculos fraternos *los grandes olvidados* del derecho de familia? ¿Cuál es el lugar que ocupan en el tratamiento convencional y legislativo? Las preguntas que se plantea la autora enlazan lo denegado del lazo cuando el derecho habilita a poner en cuestión un tema central: si conocer la identidad biológica y mantener las relaciones con la familia de origen en las adopciones involucra no solo a la persona de los progenitores sino también a la de los y las hermanxs.

En *Lo fraterno en el incesante trabajo de filiación*, **Silvia Lampugnani** propone desde una perspectiva interdisciplinaria (y a partir del dispositivo Punto de Encuentro Familiar, PEF, con sede en la ciudad de Rosario, Argentina) la importancia de ofrecer un espacio de avenencia. Invita a la reflexión con subdispositivos como la Merienda de hermanos, para responder a la necesidad de espacios de encuentro entre los mismos. Se trata de una respuesta ante la necesidad de garantizar el derecho de los niños, niñas y adolescentes (NNA) a mantener sus relaciones fraternas cuando se encuentran conviviendo en diferentes ámbitos familiares o institucionales, y requieren para poder encontrarse de una intervención profesional interdisciplinaria especializada y promotora del espacio intermediario.

En *El lazo fraterno como vía para la reconfiguración de la subjetividad en procesos de adopción jurídica*, **Cintia Montes** ofrece un caso paradigmático en donde el vínculo fraterno es un recurso para la construcción de una trama que facilita la constitución subjetiva. Tanto el cuidado como el reconocimiento mutuo, muestra la autora, crean un vínculo de sobrevivencia subjetiva. A su vez, da lugar para el análisis de la incidencia que puede tener la proscripción de la hermandad por parte de las autoridades que, basadas en mitos institucionales, tienen movimientos de patologización de las subjetividades en juego. ¿Será el vínculo de hermanos y hermanas el que en NNA sujetos a medidas de protección u adopción permita la construcción de marcas inéditas para la subjetividad de dichxs niñxs? En el artículo, Montes ofrece un análisis de prácticas y discursos que atraviesan las decisiones de las autoridades de aplicación.

Por su parte, **Rosario Telleria**, **Diego Peralta** y **Juliana Lacour** escriben sobre la *Fraternidad y devenires del hijo único* a partir de interrogantes que surgen en sus prácticas con el dispositivo PEF, en situaciones que se les tornan insistentes y que les ofrecen la posibilidad de preguntarse sobre las vicisitudes en las que los NNyA entran en disputa para sus progenitores. Lxs autorxs indagan sobre el lugar de lo único en las posiciones en el lazo y sobre el significado de hijo único y lo fraterno como alternativa a los lazos agobiantes.

Un segundo conjunto de artículos abre a *diálogos posibles entre psicoanálisis y educación*.

En *Del odio a una pacificación determinada por el pasaje de una lógica del Todo a una lógica del No-todo*, **Alicia Azubel** nos invita a pensar la relación fraterna también a partir de la perspectiva del psicoanálisis. La autora destaca el papel que juegan las figuras del padre y de la madre en los lazos fraternos, y señala que estos suelen metaforizar el ideal de una unión o relación armónica, solidaria, leal. Sin embargo - señala- lo común en el lazo fraterno, el parentesco respecto de ese padre o esa madre, también lxs des-une, al hacer que se encuentren

prisioneros de la apetencia dirigida a un mismo objeto. Azubel propone el pasaje de una lógica del Todo a una del no-todo, para introducir una alteridad que no amenace el lazo en lo social.

Por su parte, en *La relación entre pares en la escuela y la función del semejante*, **Daniel Revah** abre preguntas que iluminan un tema candente en las escuelas: la relación entre pares. ¿Quién es el semejante en la escuela? ¿Qué significa decir que la relación entre semejantes corresponde a una función? ¿En qué consiste esa función? ¿En qué condiciones se realiza? ¿De qué depende? ¿Cuáles son sus efectos? El autor caracteriza la función del semejante desde el punto de vista del psicoanálisis, abordando la relación entre pares en experiencias escolares brasileñas. Nos hace pensar en el vínculo de intrusión, en la relación con el otro como objeto allí donde la existencia involucra necesariamente la función del semejante.

Por último, en *Significaciones de los educadores acerca de la agresión entre los niños en la escuela primaria*, **Verónica Gabriela Rossi** ubica su foco a partir de una pregunta: ¿qué significaciones dan los educadores a la agresión entre los niños en una escuela primaria pública de doble jornada? A partir del análisis de diferentes intervenciones encuentra variados posicionamientos ante la misma situación: los que van del límite al castigo y los que van del límite a la posibilidad. Estos últimos funcionarían al modo de *ceremonias mínimas* sostenidas desde la perspectiva que destaca que la educación tiene que ver con la transmisión de formas de legislar el lazo social a través de donar contenidos culturales y posibilitar la subjetivación.

Las diversas prácticas profesionales de las que parten los trabajos que componen este capítulo son verdaderas experiencias en las que se enhebran demandas, legalidades y discursos, y en las que también encuentran ciertos límites. El discurso analítico, en conversación con otros discursos, va ofreciendo dimensiones de análisis para reflexionar sobre abordajes posibles en los pliegues que se ponen en juego a la hora de constituir subjetividades en el campo social.

Cómo citar este trabajo:
Yahdjian, Ana Lía (2020). Lo fraterno como lógica para el ordenamiento simbólico. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

ALOJAR LA CUESTIÓN FRATERNA: CUANDO LO FILIATORIO SE DIRIME MÁS ALLÁ DE LA CONVIVENCIA

Mercedes Minnicelli [1]

Resumen

Exploraremos una frontera interdisciplinar en la cual las prácticas son resistidas y desafiadas a través del caso de niños, niñas y adolescentes cuyas vidas, intervenidas por decisiones jurídico-administrativas de protección, fracasan en la posibilidad de vivir en (otra) familia. Al desplegarse aquello que acontece escuchamos cómo, en favor de sostener su filiación, rechazan la opción de crianza en un escenario no institucional. El lugar de lo fraterno interpela. Buscan a sus hermanos/as de origen. Estos casos tocan lo más íntimo de la institución de la adopción y se despliegan en el pasaje del otro especular al otro social. Cuando en esa frontera se construyen puentes, los nuevos escenarios pueden transitarse en un ir y venir que ofrece la posibilidad de confraternizar. Buscaremos habilitar un debate respecto de los modos en los que se ponen de manifiesto sus avatares en los diferentes escenarios a partir de la experiencia del Punto de Encuentro Familiar.

- *PEF: ¿Cómo está formada tu familia?*
- *Adolescente: ¿Mi familia? ¿Cuál familia? ¿La que vivo o la que no?*
- *PEF: La que vos quieras.*
- *Adolescente: Ah! Mi familia. Somos 11 hermanos, pero no vivimos juntos. Dos están en Santiago del Estero…Hay uno en Tucumán, dos en Buenos Aires, no sé dónde…*

Exploraremos una frontera interdisciplinar en la cual las prácticas son resistidas y desafiadas, a través del caso de niñas, niños y adolescentes cuyas vidas, intervenidas por decisiones jurídico-administrativas de protección, fracasan en la posibilidad de vivir en (otra) familia. Al desplegarse aquello que acontece, escuchamos cómo,

1. Mercedes Minnicelli es Doctora en Psicología. Posdoc en Interdisciplina. Psicoanalista. Licenciada en Psicología. Profesora regular, extensionista e investigadora de la Facultad de Psicología Universidad Nacional de Mar del Plata. Directora y Docente de la Carrera de Especialización y de Maestría "Infancia e Instituciones". Directora de la Red Interuniversitaria Internacional INFEIES (Estudios interdisciplinarios en Infancia e Institución(es)). Ex-directora de la Niñez del Municipio del Partido de Gral. Pueyrredón, Pcia. de Bs. As. Autora, entre otras publicaciones, de *Ceremonias mínimas*, editado por Homo Sapiens; *Infancias Públicas. No hay Derecho; Infancias en estado de excepción. Derechos del niño y psicoanálisis, y compiladora de Infancia e Institución(es); Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje y Violencia, medios y miedos*, editados por Novedades Educativas.

en favor de sostener su filiación, rechazan la opción de crianza en un escenario no institucional. El lugar de lo fraterno interpela. Buscan a sus hermano/as de origen, o bien expresan sus deseos de permanecer con ellos.

Estos casos tocan lo más íntimo de la institución de la adopción, y se despliegan en el pasaje del otro especular al otro social. Exponen una faceta de la adopción tratada desde el punto de vista de los adultos casi de manera exclusiva y, a su vez, la confusión entre la adopción como lazo vital - que religa a otra filiación posible- y la crianza en un escenario familiar doméstico como gestión de vida de niñas y niños, quienes, por motivos de diversa índole que los exceden, no cuentan con o ven afectados los cuidados parentales a cargo de sus propios progenitores.

Cuando en esa frontera se construyen puentes, los nuevos escenarios pueden transitarse en un ir y venir que ofrece la posibilidad de confraternizar. Buscaremos habilitar el debate respecto de los modos en que se manifiestan sus avatares en los diferentes escenarios a partir de la experiencia del Punto de Encuentro Familiar Mar del Plata [2].

Este planteo inicial implica que podamos ubicar ciertos términos en el sentido que le daremos en esta exposición, en la que puntualizaremos algunos nodos centrales para un tratamiento posible de un tema vasto cuyo despliegue requiere de una extensión que aquí nos excede.

Alojar / hospitalidad fraterna

Alojar la cuestión fraterna nos ubica respecto de un tema que no ha tenido demasiado desarrollo. Nos servimos del término siguiendo la línea argumentativa de Jacques Derrida en su ya clásico texto La hospitalidad (2006).

Siguiendo a Derrida, podríamos decir que, al igual que el extranjero, el niño o la niña en el escenario judicial

> …no sabe hablar esa lengua pretorial, esa retórica del derecho, de la acusación, de la defensa y del alegato; no posee la técnica (…) el extranjero es sobre todo extranjero a la lengua del derecho en la que está formulado el deber de hospitalidad (Derrida, 2006).

La lengua del derecho, expresa Derrida, formula el deber de hospitalidad.

Alojar el asunto en una frontera disciplinar recupera la posición que desde sus inicios Lacan (1932/1985) otorgó a la familia: "La familia, como objeto y circunstancia psíquica, nunca objetiva instintos, sino, siempre, complejos" (p. 13). En tanto objeto de estudio "dominado por factores culturales" (p. 14-15) se aleja de cualquier significación a un origen biológico o hereditario que pudiera definir eso llamado familia.

Tanto como la familia, la fraternidad es un objeto de estudio que no admite pertenencia única a un campo disciplinar. Sus múltiples versiones convergen en torno a problemas que afectan campos de acción disciplinar y desafíos de abordajes inter-disciplinares e inter-sectoriales.

2. El Punto de Encuentro Familiar es un dispositivo público que ofrece tratamiento social especializado a los casos derivados por autoridades de aplicación por el cual se llevan adelante estrategias de intervención profesional interdisciplinaria destinadas a *fortalecer, establecer o restablecer vínculos familiares y sociales, y/o para garantizar la ininterrupción de los mismos*.
En este sentido, se identifican al menos cuatro órdenes de problemas que inicialmente dan lugar al pedido de derivación al PEF vinculados a niñas, niños y adolescentes a) afectados por medidas de abrigo resistentes a procesos de guarda/adopción familiar residentes en hogares convivenciales y/o separados de sus progenitores; b) no convivientes con sus hermanos y hermanas; c) en procesos de atención / evaluación / definición de estado de adoptabilidad y su sustentabilidad en el tiempo; d) no convivientes con sus progenitores quienes requieren de un abordaje integral para los encuentros (problemas de salud mental entre otros). Proyecto publicado en www.psicoinfancia.com.ar / Publicaciones / PEFMDQ

Si exploramos brevemente esa frontera, la cuestión fraterna expone en su geografía múltiples facetas, accidentes naturales y provocados por el entorno discursivo, jurídico-institucional, de producción de significaciones e intervenciones que configuran un problema de investigación teórica, clínica, política, jurídica, social, religiosa y económica, que definimos como *diáspora de hermanas y hermanos* (Ballarín, Lampugnani & Minnicelli, 2018, p.163).

La cuestión fraterna ha sido abordada por el psicoanálisis en torno al complejo del destete, complejo de intrusión, complejo del semejante. Amor e identificación, narcisismo y complejo de castración son, sin dudas, conceptos nodales que ubican a la cuestión fraterna en la singularidad de cada historia, en torno al devenir del propio complejo del semejante. Esa experiencia singular otorga un cierto lugar en la genealogía de origen para el caso de cada infantil sujeto en configuración. También el tema ha sido abordado en torno a la función de cohesión y de lazo social que se instituye a partir de la muerte del padre totémico freudiano y, en psicología de las masas, como efecto de la ligazón por amor u odio - de yo a yo- en torno a un mismo objeto.

El significante *fraternidad* - junto con los de *igualdad y libertad*- bien sabemos que resultó uno de los términos emblemáticos de la Revolución francesa, en sus múltiples facetas. En nuestros días, con los avances de las teorías de género, se plantean nuevos términos: *Fraternidad* en masculino y *Sororidad* en femenino. Hermanar implica unir, juntar, acercar. Hermandades, para la *Real Academia Española*, puede referir tanto a una relación de parentesco que liga a los hijos de misma madre o padre, aunque también, refiere a

> amistad íntima, unión de voluntades; correspondencia que guardan varias cosas entre sí. Cofradía o congregación de devotos. Privilegio que a una o a varias personas concede una comunidad religiosa para hacerlas - por este medio- participantes de ciertas gracias y privilegios. Fraternidad, liga, alianza o confederación entre varias personas. Gente aliada o confederada. Agrupación de personas para determinado fin.

Las teorías de género recrean y visibilizan otros sentidos. *Sor*, hermana carnal; *sororidad*, hermandad entre mujeres.

Dos reflexiones respecto de lo antes dicho. La primera, de una manera o de otra se trata de la perspectiva de los adultos respecto del tema. La segunda, la hermandad se presenta en su versión amorosa. Debe considerarse la ambigüedad intrínseca al lazo fraterno: en tanto que se trate de lazos de amistad y reunión no niega la contracara que el propio lazo fraterno conlleva. Rivalidad, celos y cómo ese otro semejante se configura como par, doble, espejo que hace a la integridad narcisista forman parte de los condimentos propios a una relación tal que, polarizada esa ambigüedad, puede mostrar sus facetas siniestras.

La cuestión fraterna es, para Ballarin, la gran olvidada del derecho (BALLARIN, LAMPUGNANI & MINNICELLI, 2018) y celebramos, en esta ocasión, darle voz a un tema cuya complejidad no será agotada en esta presentación[3]. No debe ser casualidad que se haga visible en el caso que nos ocupa, por el hecho de vehiculizar la voz de quienes son tratados en el escenario judicial como extranjeros: las niñas, los niños y los adolescentes parlantes en un idioma que requiere de permanente traducción.

Nos ocuparemos de un caso particular de hermandad, que es de quienes son "devueltos" de procesos de adopción. Se trata de aquellos a los que previamente, en todos los casos estudiados, las decisiones jurídico-administrativas han separado de sus hermanas y hermanos y han perdido contacto con ellos, sin que sean

3. El tema fue abordado en la mesa de debate que inaugura el tratamiento interdisciplinar en el IV Coloquio Internacional de Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas, Vi Simposio Internacional en Infancia e Instituciones, IV Congreso de la Red INFEIES, bajo el título "Resistidas y desafiadas: las prácticas en instituciones entre demandas, legalidades y discursos". Desarrollado en la ciudad de Buenos Aires, durante los días 12, 13 y 14 de noviembre 2018.

atendidos sus reclamos de reencuentro. Mientras que los operadores judiciales los mantenían alejados con prohibiciones de encontrarse más o menos explícitas según los casos (quizás esperando que "se olviden" de la familia de origen), estos pequeños sobrevivientes malheridos iniciaron búsquedas clandestinas por medios como las redes sociales. Pequeños gigantes que, al encontrarse, nos demuestran la faceta política del problema, en tanto el Estado, con el fin de resolver problemas de crianza, y ante las dificultades de adopción de varios hermanos y hermanas que pudieran presentar pretensos adoptantes, procedió a su separación. Un clásico para quienes han sido parte del sistema de minoridad, hoy llamado de Protección de derechos.

Recuperando una de las acepciones del término *diáspora* (Moliner, 2007, p. 1032) en tanto "dispersión de grupo étnico o social debido a razones económicas, políticas, etc.", por diáspora de hermanas y hermanos nos referimos al caso de quienes, obligados por decisiones jurídico-administrativas, han debido abandonar su grupo de origen. Niñas, niños y adolescentes a quienes, pretendiendo desvincularlos de su historia, se los precipitó a tener que resolver a solas y por sus propios medios cómo crear condiciones de posibilidad para su reencuentro con aquello que los liga de un pasado hecho presente aplastante. Resistiéndose a ser adoptados por quienes no han permitido o siquiera advertido la importancia que para esos chicos pudiera presentar la filiación fraterna, se visibiliza la contundencia del problema ante el fracaso de procesos de adopción. Niñas, niños y adolescentes que el sistema de protección separa de sus hermanos por falta de recursos ante situaciones que suponen vulneración de sus derechos. El fundamento de las decisiones en todos los casos se enuncia en nombre de la protección de sus derechos.

Será por otras acciones promotoras de un abordaje interdisciplinar e interinstitucional del problema que pueda operarse en favor de la restitución subjetiva, restitución de derechos en co-responsabilidad, a través de un dispositivo que, alojando la resistencia que los propios chicos expresan a renunciar a su filiación fraterna (al menos a los restos que de ella les quedan), expone la posibilidad en los límites de la experiencia y el saber disciplinar. Este dispositivo, que denominamos *Merienda de hermanas y hermanos*, nos lleva a la producción de una acción política que interfiere en el statu quo del sistema y que cada día va ganando más adeptos.

Cualquier interferencia real al sistema se inicia por una ceremonia mínima. En este caso, por la inquietud y aflicción transmitida al equipo del Punto de Encuentro Familiar (PEF) por una jueza de familia, que da inicio a esta línea de tratamiento social en clave de derechos, generando una ampliación del sentido inicial, más clásico, otorgado a los Puntos de Encuentro Familiar en sus versiones de origen.

Por la acción interdisciplinar del PEF designada como *Merienda de hermanas y hermanos*, la reunión, el reencuentro, acompaña a estos en el recupero de un camino - si bien sinuoso- habilitante de la posibilidad de un vivir familiar en el cual las condiciones de crianza no atenten contra la filiación fraterna. Vivir familiar no es sinónimo de convivencia, y la cuestión fraterna no precisa de ella. Sí requiere de un saber del otro, tener noticias, estar en contacto. Una carta, un gesto, una voz. Verse cada tanto. Encontrarse en el mismo espacio físico, abrazarse y estar en silencio uno cerca del otro, exponiendo la necesidad de cercanía sin palabras porque a esa edad, ante ciertos asuntos, no se sabe bien qué decir. Y pasada esa edad, tantas veces tampoco se sabe qué decir cuando el encuentro es de gestos; con eso alcanza.

Lejos de ser ideal, cada día, cada pedido de intervención que implica el diseño de la *Merienda*... enseña y amplía un horizonte en el cual la relación disjunta entre filiación y crianza se expone en su más nítida expresión.

Cada caso es único. Cada vez el escenario se diseñará *creando condiciones de posibilidad* para los encuentros en la singularidad de cada situación. Tratándose de niñas y niños pequeños, el abordaje requiere de una cierta logística con los adultos a cargo de cada uno de ellos, muchas veces, en franca confrontación entre grupos de convivencia - con más o menos razones y motivos- que no debe ser violentada con imposiciones de contacto entre adultos (intolerables para algunos). Tal es el caso en el que se plantea la adopción de uno de los hermanos mientras que los demás conservan la convivencia con la familia de origen.

Un estudio minucioso de cada *diáspora de hermanas y hermanos* nos ha permitido ubicar otra correlación que debe tenerse en cuenta, y es aquella que dejó inmersos a uno o a varios de los pequeños integrantes del grupo familiar en tratamiento psiquiátrico, un modo de silenciar un grito que interpela al sistema en su conjunto, más allá de las buenas intenciones que pudieran haber derivado en las decisiones tomadas.

Debemos alertar sobre un problema que se avizora en las *Meriendas de hermanas y hermanos*, y es su sostén en el tiempo cuando dependen de un dispositivo de tratamiento profesional. Se considera que los tiempos de acciones interdisciplinares deberán sostenerse mientras sea necesario. Cuestión controvertida cuando, de una manera o de otra, se pretende acortar los plazos de las intervenciones a su mínima expresión.

Si aceptamos que la vida institucional no resulta la mejor opción para una crianza y educación saludable y, si aceptamos que se presenta una dificultad real para la vida hogareña cuando se trata de varios hermanitos, será preciso revisar las acciones profesionales, los programas y las propuestas en favor de disminuir el daño que las propias intervenciones producen. Lo cierto es que, ante el supuesto de protección de derechos, el precio no puede ser la salud mental de los pequeños, quienes ya estuvieron involucrados en vidas accidentadas de sus progenitores, o bien han tenido la experiencia de contiendas trágicas o situaciones extremas que los han ubicado como víctimas, damnificados o testigos involuntarios. Las acciones profesionales que se lleven adelante deben resultar, entonces, en favor de procesos de subjetivación.

Iniciamos este trabajo planteando el deber de hospitalidad que se le reclama a la lengua del derecho, planteado por Derrida. Desde 2015, el Código Civil y Comercial inscribe en la legalidad social de pleno derecho la obligación de dar lugar a lo que llamamos el punto de vista de las niñas, niños y adolescentes en las acciones interdisciplinares judiciales que se llevan adelante en nombre de la protección de derechos. Esta inclusión nos convoca a amasar nuestros prejuicios revisitando las teorías y las prácticas; interpela legalidades y discursos instalados por años, décadas o siglos. No importa ya el tiempo cuando es posible demostrar los efectos diferenciales en la respuesta de recomposición subjetiva que se observa cuando es posible considerar esos puntos de vista.

En la experiencia desarrollada desde 2014 en los casos atendidos a tiempo no se produjeron reintegros de los niñas, niños y adolescentes incluidos en Merienda de Hermanas y Hermanos, salvo en un solo caso que ya estaba predefinido al momento del pedido de intervención. En cada caso resultó posible operar en la dificultad, acompañar a los chicos y a los adultos en los duelos inherentes a pérdidas significativas, crear el clima necesario para encuentros entre quienes han compartido parte de sus historias y que, sobre todo, comparten el mito fundante de sus vidas respecto de un origen malhecho, maltratado y malherido ante el cual se hace posible tejer redes de sostén, mallas simbólico-imaginarias que protejan al sujeto de lo real del horror de ciertas experiencias. De esta manera, el desafío que acontece sorprende.

Puede parecer aventurado, pero me atrevo a afirmar que aquella aseveración que ubica a “esos hijos” como fruto de “la mala semilla” (sentando las bases del sistema de minoridad como sistema de reproducción marcado por el propio poder del Estado, sus rituales destituyentes de subjetividad y productores de generaciones tuteladas por la discrecionalidad) puede encontrar alternativas para otras reescrituras singulares en las cuales la adopción sea el espacio de lazo elegido por unos y otros en una refundación filiatoria subjetiva que incluya a cada uno de los involucrados, adultos y niños, y también a quienes operando en ese terreno nos encontramos refundando prácticas y acciones posibles.

Quisiera cerrar con un recorte reciente, producido por el relato que hace una maestra de la escuela donde asiste una de nuestras hermanas merenderas. Con el registro de asistencia abierto sobre el escritorio, la maestra lee el nombre y apellido de origen de la niña. En ese momento ella le dice a su maestra: “Vas a tener que cambiar todos los papeles dentro de poco, porque ese ya no es mi apellido, ahora me llamo…” .

La conclusión a la cual nos conduce este enfoque de trabajo se enuncia como hipótesis: alojar lo fraterno sosteniendo condiciones de posibilidad para el reencuentro entre hermanas y hermanos habilita a una instancia subjetiva filiatoria que da lugar a la refundación de la inscripción nominativa del infantil sujeto. Sin sustitución: reinscripción. Este camino solo es posible si, como sociedad y como adultos, estamos listos para habilitar el cambio cultural que ese acto implica. Así, volvemos al punto por el cual Lacan de manera temprana en el siglo XX (y tantos otros a lo largo del siglo XXI), advirtiera a los psicoanalistas: la familia resulta una producción cultural.

Referencias bibliográficas

Código Civil y Comercial de la Nación. Argentina. Disponible en servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=235975 [fecha de consulta: 28/09/20]

Derrida, J. (2006). *La hospitalidad.* Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Diáspora (2007). En M. Moliner. *Diccionario de uso español*. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo

Hermandad (s/f). Diccionario de la lengua española. Real Academia Española. Recuperado de http://dle.rae.es/?id=KD5ycWe [fecha de consulta: 28/09/20]

Lacan, J. (1995) *La familia.* Buenos Aires: Argonauta. Trabajo original publicado en 1932.

Minnicelli, M.; Ballarin, S. & Lampugnani, S. (2008) *Fraternidades y parentalidades malheridas. Puntos de encuentro familiar: implementación, abordajes y acciones interdisciplinares.* Rosario: Homo Sapiens.

Cómo citar este trabajo:
Minnicelli, M. (2020). Alojar la cuestión fraterna: cuando lo filiatorio se dirime más allá de la convivencia. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

EL DERECHO HUMANO A VIVIR EN FAMILIA
Y LOS VÍNCULOS ENTRE PARES: EL DERECHO A LA FRATERNIDAD

Silvana Ballarín [1]

"No nos podíamos tener".
Los hermanos Miquel, Manel y Joan, recordando su separación.
Documental "Seleme, Seleme",
de Alexandra Rozas.

Introducción. Concepto

El Diccionario de la Real Academia Española define a la fraternidad (del lat. *fraternĭtas, ātis*.) como "la amistad o afecto entre hermanos o entre quienes se tratan como tales" [2]. Existen otras definiciones del lema, pero esta permite adentrarse en el concepto que se propone en este estudio: el derecho a la fraternidad como contenido propio del derecho a vivir en familia, que alude, en particular, a los vínculos entre hermanos, sean estos vínculos jurídicos o vínculos de afecto aún no reconocidos como tales [3].

Hace muy poco el derecho a la Fraternidad fue reivindicado como tal en un estudio del profesor catalán Puyol González (2017), pero su objetivo no está ligado al ámbito sociológico familiar o jurídico familiar, sino a su consideración política: el reconocimiento de que nadie debe quedar excluido de los beneficios y las cargas de la vida en sociedad. Al desarrollar su significación, el autor se refiere a dos contenidos que resultan metáforas del vínculo fraterno: el carácter democrático de la relación entre pares y el de cuidado mutuo.

> El derecho a la fraternidad tiene dos significaciones dependientes: una emancipadora y otra asistencial. En su sentido emancipador la fraternidad es un ideal político cuyo fin es que todos los individuos, sin excepción, se liberen del poder, la autoridad, la

1. Doctora en Ciencias Jurídicas (Universidad Nacional de La Plata). Profesora Consulta de la Facultad de Derecho (Universidad Nacional de Mar del Plata). Profesora titular de Derecho de Familia (Universidad Fasta, sedes Mar del Plata y Tandil). Juez de Familia de Mar del Plata (2002/2016). Investigadora Categorizada CONEAU, Directora del Grupo de Investigación Familia, Tiempo y Derecho (UNMdPlata).

2. RAE, edición del Tricentenario, http://dle.rae.es, última consulta: 18 de agosto de 2018. Por su parte, el Diccionario del Español Jurídico (RAE, 2017) añade una definición que no guarda relación con el objeto de estudio, ligada al ideario de la Revolución Francesa: "uno de los principios a los que se acoge la Revolución Francesa". Aclara luego que "se considera un principio, no obstante, de inferior valor a la igualdad, porque la fraternidad se vincula a la práctica de la caridad y la limosna, mientras que los revolucionarios piensan que la caridad es degradante y humillante para los que se sitúan en una situación de inferioridad y desigualdad. El principio de igualdad, por el contrario, margina la caridad y convierte las prestaciones de beneficencia en una ´deuda del Estado´". (Diccionario del Español Jurídico de la RAE, dej.rae.es, última consulta: 18 de agosto de 2018). También alude al término el Diccionario de Americanismos con dos acepciones: "(Del ingl. fraternity). I. f. Mx, Gu, Ni, RD, Bo, Ch. Agrupación de personas que buscan determinado fin; II. f. PR. Asociación estudiantil masculina"). Esta definición se liga a la idea asociativa de intereses comunes profesionales (a group of people who have the same job or interest: the legal fraternity (= lawyers) the criminal fraternity (= criminals) (en Diccionario Cambridge, https://dictionary.cambridge.org, última consulta: 18/8/18). También encontramos esta idea en las organizaciones profesionales propias de la edad media (*confréries*), en las que las relaciones humanas se moldean bajo el patrón doméstico (Arendt, 1996, p. 46).

3. La definición misma de fraternidad nos abre la puerta al concepto de parentesco socio-afectivo al señalar "o entre quienes se tratan como tales".

tutela o cualquier tipo de subordinación o dependencia [4] (…) En su sentido asistencial, la fraternidad significa que los individuos deben protegerse unos a otros de los males evitables de la existencia, garantizando el acceso de todos al disfrute de los bienes considerados básicos, como la educación, el trabajo, la cultura y la seguridad (Puyol González, 2017, pp.10-12) [5].

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948) se refiere al deber de fraternidad en su artículo 1: "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse *fraternalmente* los unos con los otros". Es decir, alude a un contenido, que trasciende la *hermandad* del ámbito familiar.

Si la etimología propia de la palabra fraternidad remite a la esfera familiar [6] cabe regresar a esta para adentrarse en los derechos de quienes son realmente - por lazo jurídico o trato de tales- hermanos, y analizar el derecho a mantener ese vínculo que, por su importancia, dio lugar a tantas acepciones en los ámbitos social y político a lo largo de los siglos [7].

A diferencia de lo que ocurre con las relaciones entre hijos y progenitores, la relación fraterna se caracteriza por aludir a un vínculo entre pares: personas de una misma generación cuya reciprocidad de derechos y deberes se piensa y construye en un marco *democrático* de igualdad.

Por eso, hablar de derecho a la fraternidad es hablar del derecho a gozar de ese aspecto de la vida familiar que se expresa en un emplazamiento similar dentro de la familia: el de hijos. En las primeras décadas de vida, y como personas al cuidado de los adultos, los hermanos suelen compartir la convivencia en un mismo hogar, o, aunque no hayan llegado a convivir, han mantenido comunicación a lo largo del tiempo. Convivencia o comunicación pueden verse interrumpidas por circunstancias ajenas a su deseo: las separaciones parentales, o la adopción o guarda de alguno/s de ellos. El hermano conserva entonces la memoria familiar, integrando con sus recuerdos el mapa familiar de los más pequeños, o bien sumando a los recuerdos del otro datos que refuerzan la identidad de ambos.

4. Dice el autor que la fraternidad actúa como metáfora en la que "los individuos se tratan políticamente a sí mismos como hermanos y hermanas de una misma familia extendida que es la sociedad" (2017, p.10).

5. Distingue Puyol el concepto de fraternidad del de solidaridad, en el que está ausente la idea emancipadora, así como del de igualdad, que pareciera detenerse en una proclamación que no define cuáles son los derechos que nos hacen más iguales que otros: "*no hay nada en el principio de igualdad que garantice ni la reducción de las desigualdades sociales y económicas ni la emancipación de los subordinados*" (2017, p.12). Sobre la superación de la idea de igualdad por la de justicia memorial, véase Reyes Mate, Manuel *Tratado de la injusticia* (2011).

6. En el Preámbulo se resalta el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de *la familia humana*.

7. La palabra *fraternidad* tiene también un significado cristiano relacionado con la *comunidad primitiva*, ligada a la idea de hermandad entre los discípulos de Jesús (Carta a los Romanos 8, 29, en la que San Pablo alude a Jesús como *el primogénito entre muchos hermanos*) (L´Osservatore Romano, Vaticano, 7/8/2010, en http://www.osservatoreromano.va), y es utilizada con frecuencia para aludir a la hermandad entre las personas en el discurso religioso (ver en la misma fuente diversos artículos: "Renovada fraternidad con los migrantes, 18-6-2018; "Consolación para los cristianos y fraternidad hacia el mundo islámico (25-4-2017); "Vínculos de fraternidad" (10-5-2017) y "Mosaico de fraternidad" (3-8-2016), entre otros (L´Osservatore7/8/2010).

Factores que incrementan la importancia de su estudio en la actualidad. Introducción.

Los vínculos fraternos [8] como forma de mutua contención frente a la separación de los progenitores pueden sumar a la estabilidad emocional y a la calidad de vida en familia de los hijos. También en las familias monoparentales por elección, en las que existe un único progenitor que asume la responsabilidad en su cuidado. Y en las familias tardías, en las que las mayores diferencias generacionales pueden generar la necesidad de cuidado de madres y padres ancianos conjuntamente con el de los hijos menores de edad.

Muchos aspectos de sus relaciones resultan campo fértil de reflexión: el derecho de comunicación, el derecho alimentario, el rol de los hermanos como curadores, sistemas de apoyo, tutores o guardadores, etc. En particular, el derecho a conocer la identidad biológica y a mantener las relaciones familiares con la familia de origen en la adopción no solo involucra a la persona de los progenitores, sino también a la de los hermanos. También la revisión de conceptos relacionados a los vínculos jurídicos que nacen o se pierden con la sentencia de adopción, tema soslayado por la anterior legislación, puesto de manifiesto por la jurisprudencia y asumido por el nuevo Código Civil y Comercial.

¿Resultan los vínculos fraternos los *grandes olvidados* del derecho de familia? ¿Cuál es el lugar que ocupan en el tratamiento convencional y legislativo?

Los códigos civiles y de familia organizan su contenido alrededor de otras figuras: algunas tradicionales, otras propias de la realidad sociocultural del siglo XXI: así, al matrimonio, la filiación (adoptiva y natural), y la responsabilidad parental - entre otras- se han sumado las uniones convivenciales y la filiación mediante técnicas de reproducción humana asistida, ampliándose la consideración de la familia a la pluralidad de formas de nuestro tiempo. Dentro de la figura del parentesco se emplazan las relaciones entre hermanos, pero su consideración excede este marco. La propuesta de estas reflexiones es hacer una lectura transversal que vigorice el reclamo que subyace al relato de los niños, niñas y adolescentes a los que accedemos - la mayoría de las veces- ante la crisis familiar desatada por los adultos: su derecho a transitar la vida con compañía fraterna.

Progenitores separados

Cuando la díada parental decide dejar de convivir, esto puede repercutir negativamente en los vínculos fraternos en la medida en que la decisión - parental o judicial- no contemple la convivencia entre los hermanos. Los datos estadísticos sobre divorcialidad aluden a un fenómeno que continúa ampliándose hasta el presente: el número de matrimonios celebrados en el año en Ciudad de Buenos Aires no llega siquiera a duplicar el de divorcios registrados en el mismo período [9].

Por lo tanto, el análisis de la incidencia de la separación parental en la vida de los hermanos resulta cada vez más pertinente porque alcanza a un colectivo cada vez mayor.

8. No solo es importante la relación fraterna entre hermanos sino también todas aquellas relaciones familiares fundadas en vínculos jurídicos o socioafectivos, aunque en estas reflexiones el planteo se circunscribe a aquella.

9.Datos estadísticos CABA en 2017: 10.525 matrimonios inscriptos y 8217 divorcios vinculares inscriptos; 2016: 11.630 matrimonios y 5815 divorcios; 2015: 11.715 matrimonios y 5643 divorcios; 2014: 11.478 matrimonios y 5539 divorcios y 2013: 11.642 matrimonios y 5216 divorcios., estadisticaciudad.gob.ar/eyc

Familias monoparentales por elección

Rivas y Jociles (2013) definen a las familias monoparentales por elección como aquellas en las que ha existido una voluntad originaria de desarrollar un proyecto familiar en solitario (p.19).

En estos casos - como en el de las familias tardías que se analizará a continuación- la importancia del rol fraterno aparece desde el nacimiento mismo del hermano: no se trata de una madre o de un padre *ausente*, sino de la *inexistencia de vínculo* maternal o paternal. La ausencia de un progenitor puede - en algunos casos- transformarse en presencia, pero no la inexistencia. Sobre la ausencia se ha reflexionado durante décadas, pero la inexistencia es un territorio menos transitado. Se trata de una opción familiar *originaria* y *planeada* (Rivas y Jociles 2013, p.18 y 19) [10] muchas veces percibida en términos sociales de subordinación respecto del modelo familiar convencional (p.33) [11]. Y que los propios hijos reivindican, apropiándose de la elección familiar de su progenitor/a, ante el carácter de reflexión explícita de la que es objeto [12].

Entonces, el único vínculo parental refuerza su necesidad en la díada progenitor/a–hijo/a, a la par que los vínculos entre hermanos cobran un protagonismo mayor en el mapa familiar.

Familias tardías

Las familias tardías son definidas como aquellas en las que el o los progenitores primerizos tienen una edad superior a la convencionalmente establecida (Hernández Corrochano , 2012, p.87) [13]. A tal diferencia de edades entre hijos y padres se suma con frecuencia la necesidad de afrontar el cuidado de abuelos ancianos junto al de sus hijos.

En este contexto, la importancia de las relaciones fraternas se potencia, en tanto la familia tardía suele ser valorada negativamente frente a otras formas al evocarse su competencia para el cuidado de los niños. Sin embargo, los proyectos de inclusión de un nuevo integrante deberían analizarse desde la perspectiva del grupo familiar en su conjunto y, en este caso, la existencia de hermanos de vínculo simple provenientes de uniones anteriores resulta un dato a valorar: “El proyecto de incluir a un nuevo miembro en el grupo, un bebé o un niño, se debe analizar como un proyecto compartido por la pareja y el grupo de parientes cercanos, y no como un deseo exclusivo de la futura madre” (Kovalinka, 2012, p.186-187) y, en tal sentido, considerar las diferentes dimensiones del cuidado y “no centrarse en el cuidado físico de las personas dependientes, incluyendo en las relaciones de cuidado a todos los miembros del grupo familiar, y no solo a los padres” (p.186).

10. Refieren las autoras que la vastedad del concepto monoparentalidad hace ineficaz el análisis si no se delimita previamente el objeto de estudio, dejando de lado aquellas otras formas familiares en las que las situaciones de *monoparentalidad* se derivan de rupturas de pareja (viudedades, separaciones y divorcios). Así diferencias estas últimas situaciones de *monoparentalidad sobrevenida* de aquéllas referidas a las *madres solteras de toda la vida*.

11. Se refieren en particular las autoras a la monoparentalidad en la adopción.

12. “…los niños y las niñas de familias monoparentales por elección participan en procesos de socialización familiar en los que la naturaleza de su modelo familiar es objeto de reflexión explícita. (…) Los hijos y las hijas de familias monoparentales comienzan a participar de las mismas reivindicaciones en torno a la legitimidad y normalización de este modelo familiar (y/o de la diversidad familiar en términos más amplios…” (Jociles; Poveda& Ricas, 2013).

13. La autora alude a la concepción del primogénito posterior a los 35 años, aunque podría revisarse la edad referida en consideración al lugar y momento histórico. La misma autora plantea que la denominación de *tardía* obedece al discurso dominante de expertos que históricamente a prejuiciado a las madres tardías, y que muestra una simbiosis con el discurso de la calle.

Adopción y vínculos fraternos

La adopción de hermanos por diferentes familias, o bien la continuidad de la convivencia de alguno o algunos de ellos con la familia de origen frente a la adopción de otros impacta en la preservación del vínculo fraterno. Las resistencias de las familias son frecuentes y las dificultades para el reencuentro se multiplican a medida que transcurre un tiempo destituyente, que afecta el derecho de los niños, niñas y adolescentes (NNA) al goce de su plena vida familiar.

Adopción y derecho a la fraternidad. CIDDHH: Ramírez Escobar y otros c. Guatemala (sentencia del 9 de marzo de 2018) [14]

En esta reciente sentencia, la Corte Interamericana de Derechos Humanos se pronunció respecto de las irregularidades cometidas en un proceso de declaración de estado de abandono y posterior adopción internacional de dos hermanos, declarando al Estado de Guatemala responsable por la violación de la prohibición de injerencias arbitrarias en la vida familiar, las garantías judiciales y el derecho a la protección de la familia, en perjuicio de Flor de María Ramírez Escobar, Gustavo Tobar Fajardo y Osmín Tobar Ramírez, así como por la violación del derecho a la libertad personal, identidad individual y derecho al nombre de este último.

Los hermanos Ramírez (Osmín Tobar, de siete años, y J.R, de dos años) [15] fueron separados de su familia biológica - luego de que se recibió una denuncia anónima de haber sido abandonados por su progenitora- y adoptados por dos familias estadounidenses distintas. J.R. fue adoptado por la familia B. de Illinois, quienes al mismo tiempo adoptaron a una niña. Osmín fue adoptado por la familia Borz-Richards, de Pensilvania, quienes al mismo tiempo adoptaron a otro niño.

La sentencia pone de manifiesto un entramado de responsabilidades de los poderes del Estado e instituciones privadas en la trata de personas, en este caso, niños separados de su medio familiar, cultural y social.

La Corte concluye que Guatemala violó el derecho a la libertad personal del niño Osmín Tobar Ramírez (en violación al artículo 7.1 de la Convención Americana de Derechos Humanos, en relación con los artículos 11.2, 17.1, 19, 1.1 y 2 de la misma) al internarlo en un acogimiento residencial sin haberse demostrado la necesariedad de dicha medida, ni permitido que fuera visitado por su madre, y separándolo, además, de su hermano. Ninguno de los hermanos fue escuchado en el proceso (puntos 173 y 182), ni se adoptaron medidas

> para que los niños pudieran llevar una vida familiar normal en el seno de su propia familia antes de la separación familiar, así como la posibilidad de visitas u otras formas de mantener el contacto o las relaciones personales entre padres e hijos (…) siquiera contemplado permitir una futura posibilidad de reagrupación familiar, luego de la separación inicial, de manera que esta fuese temporal, o la posibilidad de adoptar otras medidas positivas para brindar apoyo a la familia a efecto de que fuera reunificada (Punto 189).

14. Caso Ramírez Escobar y otros vs. Guatemala (9 de marzo de 2018) Corte Interamericana de Derechos Humanos. Recuperado de: corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_351_esp.pdf. Se analizará, en particular, la violación a su derecho a mantener el vínculo fraterno.

15. Osmín Ricardo Amílcar Tobar Ramírez nació el 24 de junio de 1989 y fue inscrito en el Registro Civil de Guatemala por sus padres Gustavo Amílcar Tobar Fajardo y Flor de María Ramírez Escobar. Por su parte, J.R. nació el 27 de agosto de 1995 y fue inscrito en el Registro Civil de Guatemala por su madre Flor de María Ramírez Escobar. J.R. fue posteriormente reconocido como hijo por un amigo de la familia (punto 79 de la sentencia)

Más allá de la violación al derecho de permanecer con su familia de origen, cabe reflexionar, además, sobre la falta de consideración al derecho a la vida fraterna evidenciado por las autoridades estatales: según surge de la sentencia, ambas familias estadounidenses incorporaron, al mismo tiempo, otro niño en adopción. Sin embargo, ni siquiera se consideró la posibilidad del mantenimiento de la convivencia entre los hermanos, circunstancia que, al menos, hubiera mitigado el horror de la ausencia de relación con sus progenitores, demás miembros de su familia y sociedad de origen.

Según surge de la sentencia, "Osmín Tobar Ramírez declaró que cuando lo separaron de su hermano 'perd[ió] parte de [su] alma, porque era su familiar, era su hermano, fue algo como que le quitaran parte de su corazón'. Además, relató que desde los doce años buscó a su familia biológica "todas las noches". Ahora que vive con su familia biológica se "siente de nuevo como un ser humano. [Se] siente que [es] alguien, [que vale algo], que puede vivir y lograr su potencial, que todo ser humano tiene derecho a lograr".

Asimismo, la perita psicóloga que lo evaluó señaló "que la separación de su familia y la falta de información sobre su historia 'lo ha llevado a una ausencia de pertenencia donde él no encaja en ninguna familia porque culpa a todas de su secuestro y posterior adopción'" (punto 368).

Asimismo, se constata que al autorizar la autoridad judicial las adopciones internacionales de Osmín Tobar Ramírez y J.R., no evaluó si se trataba de la medida más adecuada para ambos niños, en tanto ello provocaría la separación definitiva de los hermanos. (puntos 220) [16]. En efecto, luego de ser internados en la *casa hogar de la Asociación Los Niños*, los hermanos fueron separados por sus diferencias de edad y tras la separación, no volvieron a estar juntos (Punto 344) [17].

La sentencia dispone *medidas de restitución de los vínculos familiares* y, en particular respecto del vínculo fraterno de Osmin con su hermano J.R. (punto 382) [18], ordena al Estado de Guatemala *hacer un esfuerzo serio, multidisciplinario y de oficio por iniciar, propiciar y, en su caso, continuar una vinculación*:

> Para el cumplimiento de estas reparaciones, el Estado podrá emplear sus propias instituciones públicas o contratar entidades y personas privadas que tengan experiencia en estas materias, siempre garantizando la participación de las víctimas y sus representantes en cualquier decisión que se adopte al respecto (Punto 379).

Alude la sentencia al diseño e implementación de un procedimiento de acercamiento progresivo orientado a la efectiva vinculación con la asistencia de un equipo multidisciplinario que deberá designarse en forma inmediata - con la participación de la víctima y sus representantes- a los efectos del diseño de un plan de trabajo "para lograr un acercamiento progresivo de los miembros de la familia, el cual deberá ser posteriormente llevado a cabo por el Estado" (punto 382).

16. También en el Punto 224 alude a ello: "Sin embargo, este Tribunal observa que, en las escrituras que otorgan las adopciones, no se evidencia que se haya evaluado si la adopción internacional de ambos niños por dos familias distintas era la opción de cuidado más adecuada, en atención a sus circunstancias individuales y familiares".

17. Citando a las Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños, anexadas a la Resolución 64/142 de la Asamblea General de la ONU, 24 de febrero de 2010, Doc. ONU A/RES/64/142, párr. 17.

18. Como referimos anteriormente, J.R. no fue parte del proceso y, en consecuencia, no es considerado víctima: "Si bien J.R. no es víctima de este caso, su separación de la familia Ramírez también afectó y violó los derechos de su madre y de su hermano Es en beneficio de estos últimos que se establece esta medida de reparación" (punto 382).

Justicia memorial y restauración de lazos familiares: de NNA que reclaman, abogados que acompañan, jueces que construyen sentencias a la medida de cada NNA y PEF que materializan derechos

Hablar de justicia *memorial* o *anamnética* en el derecho de familia implica incorporar la variable tiempo a la reflexión jurídica y, en particular, la relacionada al poder instituyente y destituyente del tiempo. Restaurar aquellos vínculos familiares que la realidad *fáctica* ha dañado a fin de acceder a otra realidad *posible* (BALLARÍN, 2014).

Las reflexiones sobre justicia y memoria han sido más frecuentes en el ámbito del derecho penal, en tanto suelen acompañar los estudios sobre genocidio, terrorismo y terrorismo de Estado (REYES MATE, 2003a, p. 9-10; 2003b, 2006, p. 15, 47-71; 2008) [19]. Sin embargo, su pertinencia en el derecho de familia es indudable. Es cierto que la reparación de la injusticia, en estos casos, alude a un niño, o a varios niños en particular, y no conmueve las estructuras del estado de derecho (Reyes Mate, 2003, p.10) [20], sin embargo, no se trata de contar el número de víctimas, sino de evitar que la injusticia se produzca en cada caso (BALLARÍN, 2018) [21].

Esta es, precisamente, la labor del juez de familia en el proceso: no está para decir lo que es justo, sino para impedir que se produzca o agrave una situación de injusticia.

Por eso uno de sus mayores desafíos es el de garantizar a las niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad su derecho a vivir en familia a partir del conocimiento de su *realidad fáctica* - desde la experiencia individual de cada NNA- construyendo una *realidad posible*, respetuosa de la preservación de los vínculos fraternos: encuentros y sistemas de comunicación entre hermanos pero también, y como tarea previa, su búsqueda y localización cuando han quedado como referentes afectivos en la memoria de los niños. Ello requerirá la suma de esfuerzos de los distintos efectores (hogar convivencial, abogado del niño, asesor de incapaces - en provincia de Buenos Aires- , juzgado de familia interviniente) y demás recursos - públicos o privados- disponibles en cada jurisdicción [22].

En esta construcción de caminos alternativos el dispositivo Punto de Encuentro Familiar (en particular, la experiencia pionera en la materia del PEF Mar del Plata) puede ofrecerse como espacio de encuentro y reflexión, en tanto no solo se proyecta - como en las legislaciones de otros países- como espacio en el que tiene lugar el encuentro entre un NNA y un miembro no conviviente de su familia, sino que a esta función se le suman otros subdispositivos, también orientados al encuentro familiar pero desde otras perspectivas relacionadas con una realidad social propia, que requiere el desarrollo de una creatividad orientada a garantizar el derecho a vivir en familia de otros grupos familiares cuyo acceso a los tribunales de familia se produce a partir de la intervención

19. Así, la obra del filósofo español Manuel Reyes Mate: *Justicia de las víctimas. Terrorismo, memoria, reconciliación*, (2008); Memoria de Auschwitz. Actualidad moral y política (2003), Capítulo Introductorio, págs.9/10; Reyes Mate, Contra lo políticamente correcto, (2006, pág.15 y 47/71); Por los campos de exterminio, (2003).

20. Dice RM que "no es lo mismo recordar para que la historia no se repita que para que se haga justicia: en el primer caso pensamos en nosotros mismos, y, en el otro, en las víctimas" (2003, p.10). El centro de la reflexión es la víctima. Es sufrimiento individual, que se produce ante la violación de su DDHH a la vida, a su integridad o a vivir en familia.

21. Ballarin, Silvana, "Justicia anamnética de familia", comunicación en las Jornadas Encuentro con Reyes Mate, Soria, España, 23 y 24 de julio de 2018, Instituto Internacional Antonio Machado.

22. Cuando se trata de NNA sin cuidados parentales, respecto de los cuales la adopción no ha resultado una figura posible, la construcción de opciones de vida en familia requiere de redes de contención fundamentales para su egreso, debiendo incluir "el fortalecimiento de los vínculos familiares y las relaciones con la familia ampliada, así como fomentar el cuidado comunitario" UNICEF - FLACSO - FUNDACIÓN DONCEL, "Construyendo autonomía. Un estudio entre pares sobre la transición a la vida adulta de jóvenes sin cuidados parentales", Ed. Unicef - Asociación Civil por los Derechos de Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes Doncel - Flacso, Argentina, noviembre de 2015, pág.54.

jurisdiccional en las medidas excepcionales de abrigo y no a partir de acciones sobre sistemas de comunicación entre NNA y sus progenitores (BALLARÍN Y MINICELLI, 2017) [23].

Así, el subdispositivo Merienda de Hermanos se creó para responder a la necesidad de espacios de encuentro entre hermanos, ante la necesidad de garantizar el derecho de los NNA a mantener sus relaciones fraternas cuando se encuentran conviviendo en diferentes ámbitos familiares o institucionales y requieren para encontrarse de una intervención profesional interdisciplinaria especializada, promotora del espacio intermediario de encuentros fraternos. Por su parte, el llamado "Club del PEF" nació como lugar de encuentro y reflexión entre adolescentes sin cuidados parentales, orientado a la búsqueda, localización y construcción o reconstrucción de vínculos familiares, en una tarea compartida con los juzgados.

La relación fraterna constituye, tal vez, la expresión más democrática de las relaciones familiares, en tanto vínculo entre pares. Y aunque los discursos sociales - y jurídicos- son cuidadosos al tiempo de enfatizar el interés superior del niño como norte al cual deben dirigirse los esfuerzos de legisladores, jueces y demás efectores del sistema, un metadiscurso diferente se filtra entre sus palabras: prevalece la mirada adultocéntrica (BALLARÍN, 2018b) y, en consecuencia, el derecho a la fraternidad de los NNA permanece invisibilizado. El olvido en el que incurramos los adultos en garantizar su efectivo goce constituye un tinte autoritario incongruente con el estado de derecho.

23. Como se señala en este artículo, también la vulneración del derecho a vivir en familia puede darse en el caso de grupos numerosos de hermanos ante la ausencia de familias que ofrezcan iniciar el camino de la adopción de todos ellos, decidiéndose su futuro entre la permanencia conjunta en un hogar convivencial o su separación en distintos grupos familiares adoptivos. En todos estos casos resulta imperioso ofrecer a los NNA espacios de reflexión para avanzar sobre decisiones que expresen un verdadero consentimiento, y no una pulsión irreflexiva o desesperada ante preguntas mal formuladas por los operadores del poder administrativo o judicial acerca de búsqueda de "familias".

Referencias Bibliográficas

Arendt, Hannah (1996). *La condición humana*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.

Ballarin, Silvana (2014). *El proceso de familia y el tiempo*. Costa Rica: Editorial Juritexto

Ballarin, Silvana (23 y 24 de julio de 2018). Justicia anamnética de familia. Comunicación en las *Jornadas Encuentro con Reyes Mate*, Instituto Internacional Antonio Machado, Soria, España.

Ballarin, Silvana (2018b). Niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad: adopción y otras modalidades alternativas ante la ausencia de cuidados parentales. *RDF* 86, p. 5

Ballarin, Silvana y Minnicelli, Mercedes (2017). Coordinación de Parentalidad y Puntos de Encuentro Familiar: nuevas herramientas de eficacia y pacificación del proceso de familia. *Derecho de Familia Abeledo Perrot* Nro.76, Buenos Aires. Cita Online: AP/DOC/786/2016

Caso Ramírez Escobar y otros vs. Guatemala (9 de marzo de 2018) Corte Interamericana de Derechos Humanos. Recuperado de: http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_351_esp.pdf [fecha de consulta: 28/09/20]

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Asociación Civil por los Derechos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes DONCEL & FLACSO Argentina. (2015). *Construyendo autonomía. Un estudio entre pares sobre la transición a la vida adulta de jóvenes sin cuidados parentales*.

Hernández Corrochano (2012). Familias tardías: ¿nuevos retos para la sociedad del bienestar? En:

Konvalinka, N. (Ed) (2012), *Modos y maneras de hacer familia. La familia tardía. Una modalidad emergente.* Madrid: Siglo XXI.

Jociles Rubio, M. Isabel, Poveda, David & Ricas, Ana María (2013). *Experiencias e imágenes acerca de su familia de los hijos de madres soleteras por elección y de familias biparentales.* En:

Jociles Rubio María Isabel y Medina Plana, R.(coords.) La monoparentalidad por elección. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Konvalinka, Nancy, (2012) Modos y maneras de hacer familia. La familia tardía. Una modalidad emergente, Madrid: Siglo XXI.

Puyol Gonzalez, Angel (2017). *El derecho a la fraternidad*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Reyes Mate (2003a*). Memoria de Auschwitz*, Trotta, Madrid,

Reyes Mate (2003b). *Por los campos de exterminio.* Barcelona: Anthropos..

Reyes Mate (2006). *Contra lo políticamente correcto*. Buenos Aires: Altamira

Reyes Mate (2008). *Justicia de las víctimas. Terrorismo, memoria, reconciliación*. Barcelona: Anthropos.

Reyes Mate (2011). *Manuel Tratado de la injusticia*. Barcelona: Anthropos.

Rivas, Ana María y Jociles, M.Isabel (2013) Las madres solteras por elección: quiénes son y cómo hemos investigado sus proyectos familiares. En Jociles Rubio María Isabel y Medina Plana, R.(coords.) *La monoparentalidad por elección*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Cómo citar este trabajo:
Ballarín, S. (2020). El derecho humano a vivir en familia y los vínculos entre pares: el derecho a la fraternidad. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

LO FRATERNO COMO BISAGRA EN EL INCESANTE TRABAJO DE FILIACIÓN

Silvia Lampugnani [1]

Resumen

Partiendo de las investigaciones realizadas en Punto de Encuentro Familiar experiencia Rosario (PEF Rosario), desde el programa Escuchar a Niñas, Niños y Adolescentes en clave de derechos, de la UNR, exploraremos los avatares de lo fraterno en niñas y niños alejados de sus familias por decisiones jurídico-administrativas. Nuestro análisis despliega las consecuencias poco advertidas que tienen estas separaciones que destituyen los lazos que constituyen el mundo cercano de la niña o niño, sus hermanas y hermanos, atentando contra las posibilidades de construcción identitaria y filiatoria. El sujeto humano necesita para sostenerse como otro diferenciado, esa cuota de aseguramiento de un mínimo de continuidad y referencialidad. De lo contrario, sobreviene la amenaza de fragmentación. Nuestras niñas y niños, buscando referencias, balizan el camino de nuestras intervenciones. Nos convocan a apostar a una comunidad que se constituya en el rasero de una fraternidad que restituya el reconocimiento, la empatía y el miramiento al otro.

Palabras clave: Fraternidad, filiación, Punto de Encuentro Familiar

Partiendo de las investigaciones y experiencias transitadas en Punto de Encuentro Familiar experiencia Rosario, desde el programa Escuchar a Niñas, Niños y Adolescentes en clave de derechos, de la Universidad Nacional de Rosario, exploraremos los avatares de lo fraterno en niñas y niños alejados de sus familias por decisiones jurídico- administrativas. Nuestro análisis despliega las consecuencias poco advertidas que tienen estas separaciones que destituyen los lazos que constituyen el mundo cercano del niño o niña, sus hermanas y hermanos, atentando contra las posibilidades de construcción identitaria y filiatoria.

El enfoque centrado en los derechos vulnerados, muchas veces por la propia familia, impide el reconocimiento de la doble eficacia de la separación: en ocasiones es un alivio, sobre todo en el plazo inmediato. Sin embargo, transcurrido el tiempo, si no median ofertas de reconstrucción o creación de *condiciones de posibilidad* de lazos, la separación se torna eyección de las referencias mínimas que esa niña o niño poseía, aislándola/o en un “exilio interior” (Hassoun, 1996). Paradoja difícil de abordar, pero cuya lectura y tratamiento se nos ocurre ineludible. Interpela prioritariamente la ilusión de que podría existir un *corte limpio* que ahorra el sufrimiento infringido o padecido, mito que se radicaliza en el caso en que las niñas o niños son muy pequeños y en los que las posibilidades de la elaboración de la ausencia de figuras significativas se hallan directamente abortadas. [2]

1. Doctora en Psicología UNR. Investigadora. Categoría 3. Coordinadora del Programa Escuchar a niños, niñas y jóvenes en clave de Derechos que depende de la Secretaria de Integración y desarrollo socio-comunitario de la UNR. Coordinadora del dispositivo Punto de Encuentro Familiar Experiencia Rosario. Coordinación Grupo de Estudio Puntos de encuentro Familiar dispositivos no convencionales destinados a niños, niñas y adolescentes en el Instituto de investigaciones de la Facultad de C. Política y RRII . Universidad Nacional de Rosario. Con la participación de Trabajadores/as sociales, abogadas y psicólogas Miembro de la RED INFEIES Red interuniversitaria Internacional Estudios e investigaciones psicoanalíticas e interdisciplinarias en Infancias e Instituciones. Miembro de CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Experta evaluadora CONEAU. Directora de los Proyectos de Extensión: Convocatoria 2014-2015 renovado 2016-2017-Comunidad e instituciones de Infancia. Escuchando a niños, niñas y adolescentes en clave de derechos. Facultad – Rectorado: FHAyCS. UADER. Cátedra o Área: Psicología Socio Comunitaria. Convocatoria rectorado UADER 2015 Trabajando con poblaciones vulnerabilizadas como territorio. Cátedra o Área: Psicología Socio Comunitaria. Ejerce la docencia en la Facultad Psicología de la UNR desde 1999 y en la UNER y UADER. Directora de Tesis de grado y posgrado, de Doctorado, Maestrías y Carreras de Especialización. Jurado evaluador de tesis de maestrías y Trabajos finales integradores de grado y Especialización. Miembro de comité científico y editorial de revistas con referato.

Lejos de producir un *ahorro de sufrimiento*, la constatada falta de cuidado a la referencialidad de los lazos que constituyen el mundo cercano del niño o niña constituye un atentado contra las posibilidades de construcción identitaria y filiatoria. Esta falta de reconocimiento desaloja al sujeto de su genealogía, privándolo de contar con sus otros, y atenta, además, contra la posibilidad de instituir al otro como semejante.

Una de las recaídas que esta falta de reconocimiento genera afecta de una manera particular a los lazos fraternos. Esta particularidad está dada porque las medidas jurídico-administrativas se toman haciendo descansar la intervención en la representación de hermanos y hermanas como *un todo*, todos juntos-inseparables, un solo objeto. Esta totalización no atiende a la singularidad de cada niño o niña ni a su lugar o posición respecto del conflicto abordado, lo que produce indiferenciación. En otro extremo, en pos de conseguir un lugar para cada uno, o priorizar al que se considera más afectado, se produce una diáspora de hermanos. Ambos extremos muestran cómo la fraternidad no es tenida en cuenta como lazo referencial y entonces no se incluye la posibilidad de viabilizar su sostén, aun a distancia. *Todos juntos o ninguno o todos separados*, sin el trabajo de intermediación del lazo que implica toda fraternidad, desmantela cualquier forma de emergencia subjetiva, absolutizando la presencia o la ausencia. El lazo es concebido como consistente, total, sin alternancias. La lógica binaria se impone, amputando al sujeto del trabajo de ligazón que el lazo filiatorio promueve. La pérdida de proximidad de los lazos fraternos produce como efecto la desafiliación o la interrupción del lazo filiatorio.

La discontinuidad producida por alejamientos o circuitos institucionales con el objetivo de proteger priva al niño de la posibilidad de elaboración de lo acontecido. La ausencia de referencialidades o apelación a las mismas lo deja sumergido en un presente constante: presencia que no permite diferimiento e implica una expropiación radical del cúmulo de haberes del sujeto, constituyendo un trauma.

La lectura de los procesos de trabajo y atención realizada con equipos territoriales y con diferentes agentes del Estado encargados de acompañar a los niños, niñas y adolescentes nos permite recortar como problemática fundamental el trauma que en la filiación produce la separación de niños y niñas de su familia, y las dificultades que los diferentes ámbitos de intervención y alojamiento tienen para brindar oportunidades de elaboración de ese trauma.

Si bien en algunos casos la separación de niños y niñas de la familia es inevitable, se hace necesario, frente al reiterado fracaso de las intervenciones convencionales, repensar los efectos arrasadores que puede ocasionar si no van acompañada de soportes que permitan al sujeto contar y contarse en una cadena filiatoria. El seguimiento de verdaderas *trayectorias institucionales* de niños y niñas que han sido separados de sus familias por medidas excepcionales, y *devueltos* en reiteradas ocasiones por otros ámbitos familiares o de guarda muestra definitivamente que la separación por sí misma no provee las condiciones para construir otros lazos.

La disyunción excluyente entre el núcleo familiar y otros soportes de crianza impide la elaboración de las causas que llevaron a la decisión. Esta dificultad destituye o absolutiza los lazos familiares, y sumerge al sujeto en una situación dilemática.

La sabiduría de la estructura solicita un mínimo de referencialidad para sostenerse. Esto se pone de manifiesto en el pedido que estos niños hacen o en las escenas que ponen en juego:

Una niña de 6 años que vive en un ámbito residencial juega a la casita: un bebé atrae toda su atención, lo cuida le da de comer, lo arropa… Esta escena se repite. Nos dice que quiere saber dónde está su hermanito. El proceso de intervención no guarda ningún registro de este lazo y ninguna referencialidad apelable, por lo que se hace

2. Esto está en estrecha relación de la constitución del objeto. El factor temporal se introduce e irrumpe entonces como preponderante porque no es lo mismo 6 meses en la vida de un bebe o un niño de 1 a 5 años que en un niño que pueda metabolizar las ausencias o que haya podido constituir la alternancia presencia- ausencia

muy difícil encontrar datos fácticos que acerquen a esta niña a sus referencias perdidas. Al mismo tiempo, es ineludible pensar que esa representación del *hermanito* apela a su propia indefensión. Representación alegórica de su propio *infans*.

Otra niña: frente a la oferta de un lazo de adopción que la aloje, se pregunta: "Y si me quiere, ¿por qué me quiere separar de mi mamá y de mis hermanas?". La oferta de un lazo para ella se torna amenaza de captura, rompe con el lazo que la niña conservaba con sus hermanas y aunque esta ruptura no sea necesariamente dañosa, resulta una intrusión violenta y mortificante en los términos de disyunción excluyente que está planteada. En una posición más respetuosa y receptiva, este lazo podría dar lugar a lo que esta niña plantea, podría constituirse en una referencia constructiva para ella, en la medida en que no borre las identificaciones que la sostienen. Con el tiempo y la ayuda de otros, esta jovencita podrá ir haciéndose un lugar menos incondicional, descontándose también de este todo fraterno.

Otra escena, contada por una compañera en su trabajo final integrador (Tellería, 2017): Una niña que comenzaba la apuesta a vivir en una familia por adopción dice al despedirse: "*Ahora nos vamos a subir a mi auto. Cuando nos subamos se va a transformar en una nave espacial. ¿Y sabes a dónde nos va a llevar? Nos va a llevar al mar, que es un lugar que a vos te gusta mucho y a mí también me gusta mucho, y siempre nos va a gustar...*". Mientras tanto quedan sus hermanas. "La hermana mayor se acerca a la mujer para pedirle los datos de la nueva casa de su hermanita, la mujer se los da y les dice que a la noche los va a encontrar siempre". Custodias de un lazo que, si no tiene oportunidades para ir y volver, quedará petrificado para siempre en la añoranza o la desligadura.

Apelamos a una escena reconstruida con acompañantes convivenciales: la niña vivió en varias instituciones, desde pequeña. En la pared, cerca de la cabecera de su cama, hay inscripto un nombre, el nombre de otra niña. Lo escribió una de sus hermanas que convive aún con ella en ese ámbito residencial, evocando a una hermanita fallecida (esta muerte es causa de la medida excepcional). Ella señala el nombre y pregunta al acompañante convivencial: "¿Quién es?". ¿Qué pregunta esta niña? ¿Puede ser que después de tanto tiempo transcurrido y tantas explicaciones dadas ella aún no sepa? ¿Qué es lo que esa pregunta inaugura y a quién está dirigida?

En otra situación, nos encontramos con una joven que ha transitado por numerosas instituciones. La intermitencia del lazo que propone ratifica constantemente su falta de registro del otro y en el Otro. Una sola cuestión aparece no afectada por ese borramiento: la pregunta por sus hermanas. Igualmente, cuando un encuentro es posible, la joven lo "pudre", volviendo a quedar en el lugar de rechazada. La fraternidad queda encallada en la experiencia traumática y necesita la apertura de otros caminos elaborativos.

La pregunta por ese otro, compañero de andanzas o infortunios, o el intruso, el que se quedó junto a su madre, el que se perdió o sufrió un destino trágico y que de una manera u otra está presente siempre, constituyendo una referencia ineludible, no necesariamente aliviadora o apaciguante, a veces amenazante o siniestra, es una pregunta alegórica por el destino del sujeto. La pregunta por ese otro es una manera de interrogar el lugar del sujeto en el deseo del Otro. Por eso proponemos a la fraternidad como bisagra de filiación.

Todo niño o niña necesita la confirmación por parte del otro, de su lugar en el mundo.

A veces esta pregunta no lo incluye directamente, descansa sobre sus pares, sobre sus sostenes imaginarios. Esos pequeños otros que son rostros familiares que confirman con su presencia, o en el juego de presencia ausencia, su existencia. Parte de un trabajo identificatorio que confirma la existencia, la realidad y organización del mundo. Este mundo familiar es el marco de un lugar para cada quien si - y solo si- vehiculiza la empatía y el miramiento que garantiza el lugar de cada uno como diferente.

Las historias de las niñas o niños nos anotician que su mundo muchas ocasiones ha tenido el rasgo de lo infamiliar, caracterizado por el atrapamiento incestuoso, la sustituibilidad e intercambio anónimo de los lugares, las relaciones despóticas no mediadas ni por el reconocimiento ni por la ternura en el sentido de la empatía (ponerse en el lugar del otro, conservando la distancia y los lugares de la comunicación e interpretación) y el miramiento que es el respeto por el otro como distinto. En esos casos, la alteridad queda aplastada en la dimensión excluyente que es fratricida. La relación con ese otro es una relación que queda cristalizada en la intrusión, en la disyunción excluyente y mortífera (o "soy yo, o es él"), que deja al sujeto atrapado en el deseo de

muerte y destrucción dirigido al otro que recae sobre el *sí mismo* como confirmación de deseo de muerte del Otro (Otro social).

Esta complementariedad monta una “encerrona trágica” (Ulloa 1995). La separación y su prolongación en el tiempo no constituyen más que una suspensión o atentado contra el trabajo identificatorio que permitiría salirse de la propuesta complementaria.

El sujeto humano necesita para sostenerse como otro diferenciado esa cuota de aseguramiento de un mínimo de continuidad y referencialidad. De lo contrario, sobreviene la amenaza de fragmentación. Esa continuidad mínima necesita soportes, los rostros y experiencias con otros como soportes; contar con otros y que otros cuenten, transmitan.

No hay posibilidades de propiciar un trabajo de filiación sino es religando la prehistoria y la historia de ese sujeto a su presente y proponiendo intermediaciones que vehiculicen la posibilidad *de un lugar para cada uno*. Es posible que esas intermediaciones necesiten el soporte concreto de esos otros hermanos y hermanas.

El psicoanálisis nos muestra, en innumerables pasajes, la eficacia de la constitución de ese otro fraterno en el proceso de socialización. Por ello resulta más que interesante pensar la fraternidad como una de las declinaciones de la alteridad que aparece en la serie de modelo, enemigo, auxiliar y objeto.

Freud ubica a la fraternidad, la rivalidad entre hermanos, en la génesis de los sentimientos y condiciones sociales. La versión mítica fundacional de la humanidad como comunidad de hermanos es la que mata la posibilidad de otro omnipotente dueño de todo: padre primordial, “asegurándose así, recíprocamente, la vida, se obligan los hermanos a no tratarse jamás uno a otro como trataron al padre” (Freud, 1913-14/2007).

La versión freudiana contradice entonces la tradición occidental que llama una comunidad como cuerpo de identidad, propiedad común o intimidad de naturaleza. Más bien la ubica en torno a una deuda o carga común. Una ligadura que implica la desligadura. La institución de la filiación es la que puede definirse como ligadura en torno a una deuda. La fraternidad se funda entonces en una falta, obligación deuda o deber común y se constituye en bisagra fundamental de la filiación. Este fundamento social en la fraternidad ha sido ampliamente usufructuado por las religiones y sectas que generan una fraternidad sustitutiva del lazo sanguíneo, re-ligadura fundada en la conciencia de culpa y el remordimiento.

Otros modos sustitutivos de *fratrias* son las organizaciones que se constituyen como hordas fraternas (Freud, 1913-1914/2007), donde la filiación familiar se halla rechazada, recusada por sus miembros, poniendo en funcionamiento mecanismos restitutivos de filiación a modo de reparación identitaria por la vía de la pertenencia o la consolidación de la propiedad como lazo. Se constituyen en torno a la figura del jefe como subrogado del padre de la horda primitiva - todopoderoso y criminal- produciéndose como modelo o emblema de dureza y, en algunos casos, de extrema crueldad que se recuesta en el modo identificatorio de la servidumbre enamorada, la sumisión y la violencia.

El trabajo interinstitucional puede generar espacios en los que esa referencialidad se despliegue y sea mediada por la legalidad que instituya el ***no todo es posible***, que pone límite a la omnipotencia del Otro.

El reconocimiento a los sujetos como hacedores de su cotidianeidad y de su propia historia construye alternativas a los destinos individuales de violencia y marginalidad (que aparecen a veces como condenas). Esto supone necesariamente romper la soldadura que pesa entre filiación y crianza. También implica re pensar la importancia del lazo fraterno.

Surge a partir de estos recorridos la necesidad de instituir un modo de abordaje que ponga en valor la referencialidad de cada niño o niña, además de mediar el lazo que se va construyendo a partir de la discontinuidad que las medidas jurídico-administrativas generaron.

Dori Laub afirma que

> la memoria en niños que han sufrido embates muy crueles se organiza en capas muy heterogéneas. Unas hechas de elementos de una madurez cognitiva y emocional sin relación con la edad del niño, y otras que conservan un imaginario lúdico, persistiendo cualquiera sea la sórdida realidad (citado en Davoine, 2015).

En ese imaginario lúdico, haciendo un pasaje en lo desconocido de la extrema brutalidad, ese encuentro con hermanos y hermanas "constituyen un foro de resistencia y de creatividad" (citado en Davoine, 2015).

Ante la oferta epocal que propone el imperio de la desligadura y la inmunitas como comunidad infame en torno a la propiedad y no a la deuda (Esposito, 2007), la pregunta que surge es si resulta posible para la continuidad humana en la cultura estar des-afiliada inter-generacionalmente (Minnicelli, 2008, p. 35) y, agregamos, fraternalmente.

Necesitamos revisar la propuesta política que oferta la promesa de que las carencias serán salvadas y que una comunidad armónica/narcótica cancelará el dolor, el conflicto, el sufrimiento.

Nuestras niñas y niños buscan y en esa búsqueda balizan el camino de nuestras intervenciones. Está en nosotros alojar sus búsquedas apostando a una comunidad que se constituya en el rasero de una fraternidad que restituya el reconocimiento, la empatía y el miramiento al otro.

Es necesario que el Otro social, los otros, y nosotros restituyamos el sentido y la justicia en el reconocimiento.

Referencias bibliográficas:

Espósito, R. (2007) *Communitas: origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Freud, S (2007) *Totem y Tabú*. Obras Completas. Tomo XIII. Buenos Aires: Amorrortu editores . Trabajo original de 1913-1914.

Hassoun, P (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Davoine, Francoise (2015) . Una clínica de lo extremo. Entrevista a Dori Laub. *Le Coq-Héron* nº 220, Érès, Paris, 9-28.

Minnicelli, Mercedes y Zambrano, Ivannsan, “Estudio preliminar sobre algunas Instituciones de In-fancia en tiempos de capitalismo y modernidad: los Niños en Situación de Calle, Colombia”, en INFEIES-RM, Año 1, N° 1.

Tellería, R (2017). *La función de filiación en instituciones de alojamiento. Un análisis mediante ceremonias mínimas*. Trabajo final integrador para la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria. Facultad de Psicología UNR. (Inédito)

Ulloa, F (1995) *Novela Clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Cómo citar este trabajo:
Lampugnani. S. (2020). Lo fraterno como bisagra en el incesante trabajo de filiación. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

EL LAZO FRATERNO COMO VÍA PARA LA RECONFIGURACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD EN PROCESOS DE ADOPCIÓN JURÍDICA

Cintia Estefanía Montes [1]

Resumen

A partir de la presentación de un caso paradigmático, se intentará mostrar al vínculo fraterno como recurso para el armado de tramas facilitadoras de la construcción subjetiva, en tanto estas ilustran la capacidad de cuidado y reconocimiento mutuo que se crea a partir de ese vínculo, y el modo en que permite sobrevivir subjetivamente dentro del circuito de Protección y Promoción de Derechos. En lo específico de sus efectos, se analiza la incidencia de la proscripción de la hermandad por parte de las autoridades. Esta proscripción está basada en mitos y fantasmáticas institucionales, o en categorías de patologización de las subjetividades en juego, a partir del siguiente interrogante: ¿será el vínculo de hermanos el que, en niños, niñas y adolescentes (NNA) sujetos a medidas de protección u adopción, permita la construcción de marcas inéditas para su subjetividad? En un marco en el que el Nuevo Código Civil señala que el vínculo jurídico de hermanos permanece aún en figuras como la adopción plena, este trabajo retoma el eje fraterno como articulador a la hora de analizar prácticas y discursos que atraviesan las decisiones de las autoridades de aplicación, y para dar cuenta de cómo el vínculo fraterno constituye una vía para la construcción de subjetividad.

Pero en los "Había una vez..." el niño, indemne de la carga de
recuerdos del adulto, no saborea más que promesas de felicidad.
Sin que se dé cuenta, esas tres palabras resbalan de un mundo maravilloso
hacia ese otro, tan próximo, en que el sueño se hace posibilidad:
el mundo del porvenir.

Victoria Ocampo
Testimonios.

El presente trabajo surge en el contexto del proyecto de investigación CIN "Tecnología Social Interdisciplinaria para la protección de derechos de niños, niñas y adolescentes", que agrupa diversas líneas de investigación, dentro de las que se encuentra la de atender el problema del tránsito hacia la adopción de niños, niñas y adolescentes (NNA) mayores de 8 años, alojados en instituciones municipales de la ciudad de Mar del Plata. Entre los objetivos de esta línea de investigación se encuentra el analizar y reconstruir trayectorias de acciones e intervenciones institucionales, intersectoriales e interdisciplinarias con el fin de identificar obstáculos y posibilidades conducentes a agilizar los procesos de adopción, padrinazgo, madrinazgo y/o diseño de proyectos de vida para NNA en escenarios familiares. En su vínculo con el proyecto mayor, este colabora en la sistematización de datos públicos comparables que contribuyan a mejorar la eficacia de la acción socio-jurídica que involucra a NNA con dificultades para la vida con su familia de origen. Es decir, contribuye a la construcción de tecnología social que permita ofrecer a NNA condiciones de vida hogareña en grupos familiares con disponibilidad afectiva para la crianza y filiación.

Universidad Nacional de Mar del Plata. Buenos Aires, Argentina. mcintiam@hotmail.com

Esta tecnología ha logrado expresarse, en principio, en el armado de una metodología de trabajo en la que el concepto de trayectoria institucional de NNA atravesados por medidas de protección excepcionales se ha vuelto fundamental, y ha dado lugar a la creación de un innovador instrumento de relevamiento de datos: el Trazas. Este instrumento ha permitido identificar las distintitas instituciones e instancias por las que un NNA puede pasar al estar atravesado por una medida de protección excepcional, a la vez que permite preservar la riqueza, variabilidad y multidimensionalidad de las historias familiares que allí se expresan. Por esta razón se evita el uso de modelos clasificatorios, ya que se entiende que los mismos obstaculizan pensar la diversidad, encontrar diferencias y dar cuenta de producciones subjetivas singulares.

Es de destacar que en este trabajo nos referimos a trayectorias de NNA atravesados por medidas de protección, que forman parte del Dispositivo de Protección y Promoción de Derechos, y que dan cuenta del tratamiento social (MINNICELLI, 2015) que se da a las problemáticas de las nuevas generaciones. En tanto parte de un dispositivo, estas trayectorias implican necesariamente que su análisis debe contemplar el entramado de elementos del dispositivo y cómo estos hacen trama, producen movimientos e inciden en las mismas. Es por esto que al pensar en quienes portan esas trayectorias resultan ineludibles las consideraciones de Agamben (2005) respecto de la subjetividad:

> El sujeto no es algo que pueda ser alcanzado directamente como una realidad sustancial presente en alguna parte; por el contrario, es aquello que resulta del encuentro cuerpo a cuerpo con los dispositivos en los cuales ha sido puesto –si lo fue- en juego (...) la historia de los hombres no es quizás otra cosa que el incesante cuerpo a cuerpo con los dispositivos que ellos mismos han producido: antes que ninguno el lenguaje (…) la subjetividad se muestra y resiste con más fuerza en el punto en que los dispositivos la capturan y la ponen en juego. Una subjetividad se produce cuando el viviente, encontrando en el lenguaje y poniéndose en juego en él sin reservas, exhibe en un gesto su irreductibilidad a él (pp. 92-93).

Es decir que no podemos aceptar que se trate la cuestión solo desde los NNA, desde cómo se las arreglan para "sobrevivir" al sistema, sino que debe tratarse también de cómo la subjetividad acontece, y con qué vicisitudes, en relación al dispositivo del que es parte y producto. Por esta razón, las líneas de investigación retoman el análisis y reconstrucción de las trayectorias vitales/institucionales de los NNA, ya que en ellas se expresan acciones e intervenciones institucionales, intersectoriales e interdisciplinarias que inciden, se visibilizan, expresan y afectan la subjetividad de los niños.

De esta manera, la matriz general del proyecto busca focalizar en el punto de vista del NNA, sus vínculos familiares (aunque sean no convivientes) y en la incidencia de estos en el devenir del proceso que se inicia con la toma de una medida de abrigo y que puede concluir o no en la adopción.

Es por esto que la reconstrucción de las trayectorias fue la vía privilegiada para dar cuenta de lo que sucede en esos caminos, en esas historias, a fin de ubicar aquello que pudiera haber incidido, aquellos hechos y acontecimientos que determinaron movimientos en la trayectoria o la detuvieron; la incidencia de los cambios legislativos, el impacto de las intervenciones profesionales y sus efectos en la vida cotidiana de los niños.

Veamos ahora cómo puede aplicarse la metodología mencionada en el abordaje de un caso paradigmático, en el marco de un dispositivo institucional: el Punto de Encuentro Familiar.

La experiencia del punto de encuentro familiar

En sentido amplio, el Punto de Encuentro Familiar es un dispositivo público que ofrece tratamiento social especializado a los casos derivados por autoridades de aplicación del Sistema de Promoción y Protección de Derechos (ejecutiva y judicial), por el cual se llevan adelante estrategias de intervención profesional interdisciplinarias destinadas a fortalecer, establecer o restablecer vínculos familiares y sociales, y/o para garantizar la ininterrupción de los mismos (MINNICELLI, 2016).

En el caso de Mar del Plata, el Punto de Encuentro Familiar surge en sus comienzos como proyecto de extensión universitaria, pero, a poco de andar, profundizó los lazos no solo con proyectos de investigación sino también como parte de los programas de la ONG Causa Niñez (en articulación con la Secretaria Provincial de Niñez), y se constituyó como la sede del laboratorio de investigación-acción. A partir de las prácticas en el contexto del programa PEF, los resultados obtenidos por la aplicación del instrumento encuentran nuevas posibilidades de análisis y también contribuyen a la construcción y diseño de innovadores dispositivos de intervención concreta.

Estos dispositivos de intervención reciben los nombres de *Club del PEF, Merienda de Hermanos/as* (MH) y *Coordinación de parentalidad* (Co. Pa). El Club del PEF apunta a la promoción y atención directa de la salud mental, y atiende problemas relevantes entre adolescentes y jóvenes desde una perspectiva lúdica. El PEF – Co.Pa se propone acompañar a la familia, tutores, referentes parentales o vinculares del NNA en los procesos de empoderamiento del rol, de reconstrucción o profundización del vínculo parental, imprescindibles para asumir la crianza, dentro de su contexto vital e integral de crecimiento y desarrollo psicofísico. Por su parte, la Merienda de Hermanos/as es una propuesta de tratamiento social especializado por la cual se lleva a cabo el encuentro entre niños y niñas, hermanos/as entre sí, que residen en hogares y/o grupos familiares diferentes (hogares convivenciales, familias adoptantes, guardadoras o adoptivas o referentes) y que requieren para encontrarse de una intervención profesional interdisciplinaria especializada promotora del espacio intermediario de encuentros fraternos. Esto permite alcanzar formas innovadoras de intervención, ante lo que se define como una problemática: la resistencia que los NNA manifiestan ante la posibilidad de perder sus lazos filiatorios, especialmente el de hermanos. El diseño de nuevas prácticas permite ofrecer a los NNA otras alternativas a la resistencia y a los costos subjetivos que ellas implican.

La MH puede ser requerida por hogares convivenciales y/o profesionales intervinientes. Los casos en los cuales se realiza son derivados por autoridad competente (Sistema de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes o juzgados de familia) y por otras derivaciones debidamente fundadas, que son analizadas caso a caso. En general, se trata de grupos de hermanos no convivientes de larga data, que han sido "devueltos" de procesos de guarda con o sin fines de adopción. Algunos de ellos, incluso, presentan causas en juzgados de familia diferentes.

Merienda de Hermanos/as es el nombre "fantasía" de una instancia de intervención profesional en la cual se crean condiciones de posibilidad para que los encuentros acontezcan. En ella se llevan a cabo diálogos clínicos que permiten a los profesionales operar en favor de atender a las dificultades de las relaciones de los hermanos y hermanas no convivientes, sus progenitores adoptivos o de crianza (diferentes para cada NNA en numerosos casos) acompañando la resolución de las dificultades propias de la complejidad que esta experiencia implica para cada uno de los involucrados.

La organización del encuentro requiere poner a disposición herramientas creativas que habiliten el despliegue de diferentes situaciones y sentires, desde las manifestaciones del amor y la ternura hasta los sentimientos más hostiles o ambivalentes. En este sentido, la MH realiza un aporte al abordaje, promoción y atención de derechos de niños y jóvenes con derechos vulnerados a causa de la precariedad o conflictividad de sus vínculos familiares y comunitarios, a los que fortalece en las áreas psicológica, familiar, social, cultural.

La experiencia indica que en la mayoría los casos atendidos se logran fortalecer los vínculos adoptivos de este modo, y los chicos y chicas encuentran alternativas en las cuales pueden coexistir sus vínculos filiatorios de origen y los nuevos - los adoptivos- como experiencia que deja de ser amenazante, para sumar y aportar mejores condiciones de vida en sus cortas historias, muchas veces tan dañadas.

Por lo tanto, la MH contribuye a repensar aquellos preconceptos que indican que familia biológica y adoptiva no pueden coexistir, que una elimina la otra, que una obstaculiza la otra. Y que los procesos adoptivos resultan exitosos cuando se proscribe el contacto entre los NNA que están en un proceso de adopción y cualquier miembro de la familia biológica. Esta proscripción muchas veces tenía que ver con ocultar a la familia adoptiva información sobre la biológica por temor a que desistan de adoptar (por ejemplo, si se enteran que los NNA tienen familiares con alguna adicción, patología mental, o situación económica desfavorable).

Las trayectorias señalan que, ante estas situaciones, aparecen estados de suma desestabilización anímica,

comportamientos disruptivos, crisis de angustia o de ira. Esto alienta a pensar que una salida posible es analizar los efectos de las intervenciones, y repensar estrategias de abordaje que, lejos de prohibir algún tipo de vínculo, posibiliten el trabajo acerca de él. Es decir, que debería ser el análisis atento del caso a caso lo que determine las posibilidades y las condiciones bajo las cuales algunos vínculos - en la medida en que no resulten dañinos para el niño- puedan mantenerse o actualizarse, evitando de esta manera que el temor comande la no habilitación de espacios que permitan la elaboración de estos vínculos.

Es por esto que la Merienda de Hermanos implica un tipo innovador de tratamiento que se inscribe como un artífice más del nuevo paradigma en materia de amparo, y que requiere de los profesionales no solo formación académica específica sino también la disposición a una intervención que requiere de la creatividad de manera constante, de la disposición a un abordaje no convencional y de suma tolerancia ante la diversidad de situaciones adversas que puedan acontecer.

El cartero de las golosinas

Como se expresó anteriormente, una de las principales causas por las cuales se prohibía el contacto entre los niños en estado de adoptabilidad y la familia biológica, tenía que ver con evitar que la familia adoptiva desistiera de su decisión si conocía algunas particularidades acerca del origen de los niños. Esta idea impregnó una serie de decisiones que los operadores del sistema tomaron respecto de la vida de al menos seis hermanos, de los cuales los tres mayores vivían juntos en su ciudad de origen, cercana a Mar del Plata.

Si bien habían pasado por diversas instituciones y hogares convivenciales, debido a su mayoría de edad habían egresado de las mismas, y comenzaron con muchas dificultades sus propios proyectos de vida. En cuanto a los tres hermanos más pequeños, el varón fue alojado en una institución de la cual "se fugaba" constantemente, y presentaba un grave cuadro de adicción a las drogas. La hermana que le seguía en edad (a quien denominaremos "M") estaba en otra institución de la ciudad. Había pasado por un proceso de adopción del que resulto "devuelta" luego de muchos años, y por variados intentos de vinculación con otras familias adoptivas. La más pequeña del grupo se encontraba viviendo con una familia que la había "adoptado" bajo una figura confusa y cercana a la guarda de hecho u entrega directa, pero nunca se había regularizado legalmente esta situación.

En este contexto, se solicita la intervención del PEF para la inclusión de M. en el Club. Será este marco el que permita, en el trabajo con ella, despejar cuestiones como su ambivalencia a que querer comenzar un nuevo proceso de vinculación con una familia adoptiva, y el anhelo de ver a su hermano.

La cercanía entre las instituciones en las que se encontraban estos jovencitos alertaba respecto a que las razones por las que no se veían no tenían que ver más que con valoraciones y apreciaciones de los equipos técnicos de las mismas. La propuesta de realización de una Merienda de Hermanos terminó de confirmar esta hipótesis.

Los equipos de profesionales creían que el encuentro entre los hermanos atentaría contra las posibilidades de M de ser adoptada y tener una vida mejor. Temían que si la familia adoptiva se enteraba de que tenía un hermano "drogón" y que ella quería verlo, iban a desistir de su decisión de avanzar en el proceso. Por lo tanto, obstaculizaron cualquier intento de contacto entre los niños, lo que incrementaba las crisis de ira de M, quien pedía por su hermano sin cesar.

Estas crisis eran leídas por las instituciones como dificultades en la comprensión de que no podía huir con su hermano. La escucha atenta de M permitió dilucidar que no quería huir con su hermano sino conversar con él; tenía la sospecha de que podría ayudarla para saber quién había sido su padre biológico, al que tampoco quería buscar.

M. tenía una pregunta fundamental por su filiación, y el sistema respondía con más y más estrategias para callarla. Luego de mucha gestión institucional, un pequeño intersticio se abrió al permitir que un profesional del PEF oficie de correo entre los niños: podría llevar las cartas de una institución a la otra. Estas cartas iban

acompañadas de golosinas y fotos, que vehiculizaban preguntas de vital importancia para los niños, que los tranquilizaba y entusiasmaba. Si bien las meriendas no llegaron a concretarse, el oficiar como correo permitió otro tipo de intervención que apuntaba a la subjetividad de los jóvenes y habilitaba otras lecturas.

Las intervenciones en este caso continuaron, y acompañaron a M. en las vicisitudes de avanzar en un proceso de adopción, que parafraseando el cuento de García Márquez fue la “crónica de un fracaso anunciado”. Una vez más, cuando se atenta contra la filiación, el NNA resiste.

Referencias Bibliográficas:

Agamben, G. (2007). *Qu'est–cequ'undispositif*? Éditions Payot & Rivages: París.

Ballarín, S. (2012). *Puntos de Encuentro Familiar. El derecho a vivir en familia*. Mar del Plata: Eudem.

Dolto, F. (1988). *Diálogos en Quebec. Sobre pubertad, adopción y otros temas psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.

Droeven, J. (comp.). (2002). *Sangre o elección, construcción fraterna*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Isa, F.A & Guasti, M.S. (2009) *Acogimiento familiar y adopción. Un aporte interdisciplinario en materia de infancia*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Lampugnani, S (2004). *Infancias públicas. No hay derecho*. Buenos Aires: Noveduc.

Lampugnani, S (2010). *Infancias en estado de excepción. Derechos del niño y Psicoanálisis*. Buenos Aires: Noveduc.

Lampugnani, S. (2013). Infancia y Filiación. *INFEIES - RM Revista Científica Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es)* Año 2 No. 2 - Recuperado de http://infeies.com.ar/numero2/bajar/Lampugnani.pdf [fecha de consulta: 28/09/20]

Minnicelli, M. (2012). Tratamiento social de la violencia. Notas desde el diálogo del psicoanálisis, la educación y el derecho. *Revista Borromeo* N°3 - Año 2012. Recuperado de http://borromeo.kennedy.edu.ar/Artculos/TratsocialdelaviolenciaMinnicelli.pdf [fecha de consulta: 28/09/20]

Montes, C. (2016). *El circuito buena onda. La posición de los profesionales en los circuitos legitimadores de intercambio de información e intervención en situaciones de abuso y maltrato infantil*. Manuscrito inédito Trabajo Final Integrador. Carrera de Especialización en Infancia e Instituciones Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Minnicelli, Montes, Belmartino, Armichimio, Gutierrez, Mora, Forace, (2015). Documento de trabajo No. 2. Recuperado de en www.psicoinfancia.com.ar/publicaciones2015–PEF-MDQ.pdf.

MONTES, C. (2014). *Criterios que rigen las "medidas excepcionales" en el marco de la ley Nacional de Protección Integral de niños, niñas y adolescentes, Partido de General Pueyrredón en el período 2010 – 2011*. Informe Final de Beca Categoría Iniciación. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Cómo citar este trabajo:
Montes, C. (2020). El lazo fraterno como vía para la reconfiguración de la subjetividad en procesos de adopción jurídica. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

FRATERNIDAD Y DEVENIRES DEL HIJO ÚNICO

Diego Peralta [1]*, Rosario Tellería* [2] *y Juliana Lacour* [3]

Resumen

Este trabajo está basado en preguntas que la práctica del dispositivo Punto de Encuentro Familiar (PEF) Experiencia Rosario nos permite hacer en relación a lo fraterno, en los devenires de lo que llamamos "hijo único". Las situaciones que actualmente recibe y a las que da tratamiento el PEF son derivadas por los Colegiados de Familia de la ciudad de Rosario, algunos con acuerdos de las partes, otras no. En la mayoría de las situaciones trabajadas se trata de un/a niño, niña o adolescente que entra en disputa para sus progenitores. Este dato es tomado por nosotros como analizador para indagar sobre el lugar de lo único en las posiciones en el lazo que se ponen a jugar en el dispositivo. La pregunta que guía este trabajo se basa en el significado de ser hijo único y lo fraterno como alternativa a lazos que agobian. Lo fraterno en cuanto al lazo entre hermanos o hermanas es tomado como ejemplo para pensar lo que aportan otros-semejantes a un sujeto tomado fuertemente en el discurso de un otro del cual depende y que, a la vez, se le vuelve amenazante. No ser hijo único no implica necesariamente tener hermanos, sino construir las posibilidades de no ser lo único para los mayores que están a su cuidado.

Llega un mensaje de whatsapp: "*Buen día, del grupo PEF Rosario, ¿alguno presentó trabajo para el simposio?*". Es sábado por la mañana, pero podría haber sido miércoles por la noche o jueves por la tarde; hay algo que se viene gestando desde hace tiempo que hace que el Punto de Encuentro Familiar sea parte de nuestra cotidianeidad y no se restringa a un horario preciso. Situaciones a resolver, un libro que hay que corregir para su edición, decidir qué se ofrecerá en el break de alguna próxima jornada.

Esta vez no habíamos preparado nada para el simposio. Preparado, nada; desarticulado, un montón.

- *¿Hacemos una video llamada?*
- *Dale, bancame 15.*

Mate en mano en ambos lados de la pantalla; una niña se asoma en la conversación para hacer alguna payasada, y el whatsapp abierto para pensar entre varios. Comienza una charla.

Nos convocan desde un concepto, *Fraternidades*, y comenzamos a pensar. Aparece la palabra hermanos, pero seguido se continúan: *pares, semejante, intersubjetividad, lazo social*. Nos decimos que hay algo en el concepto escurridizo de fraternidades que nos lleva a pensar como situación referencial el lazo entre hermanos.

- *Pero son muy pocas las situaciones de hermanos que hay actualmente en el PEF*

  dice alguien.

1. Psicólogo. Especialista en psicología clínica, institucional, y comunitaria. Punto de Encuentro Familiar - Rosario, Argentina. diegopabloperalta@hotmail.com
2. Psicóloga. Especialista en psicología clínica, institucional y comunitaria. Punto de Encuentro Familiar - Rosario, Argentina. ro_teleria@hotmail.com
3. Psicóloga, Punto de Encuentro Familiar - Rosario, Argentina. julilacour@yahoo.com.ar

Pensamos otras posibilidades, seguimos asociando. Llega un mensaje:

- *Venimos pensando desde el concepto de filiación,*
  habrá que ver cómo relacionarlo con fraternidades.

¿Podrá la fraternidad hacer de bisagra subjetivante para lazos filiatorios que agobian? De a poco, algo comienza a enunciarse.

Entonces surge otra diferencia. ¿Es lo mismo el lazo entre hermanos que el lazo entre pares, compañeros de un club, de una escuela? Pensamos que no, que no es lo mismo. Hay características comunes que nos permiten agruparlos, pero hay puntos de diferencia. ¿Nos sirve proponer como conceptos diferenciables pero relacionados *filiación* y *afiliación*?

Intentamos pensar, discutimos. *Filiación* nos convoca a la marca de un legado, a ser parte de una genealogía, de un linaje, ser parte en tanto portadores de una historia que nos trasciende, una verticalidad que nos constituye identitariamente; supone pares, supone fraternidad y nos llama a ser pasadores, al modo en que lo plantea Jacques Hassoun (1998) en *Los contrabandistas de la Memoria*. Y, por otro lado, ubicamos fraternidad también allí donde lo que me une con el otro no es una historia en común, no es un linaje, sino el hecho mismo de compartir un rasgo que en esa horizontalidad temporal nos identifica. Ser parte, por vía identificatoria, de un grupo, de una institución, donde el linaje no es condición, y donde la afiliación y la desafiliación no implican la ruptura identitaria que conllevaría el quiebre o borramiento de lo filiatorio en un sujeto - si es que eso puede pensarse como posible- .

Ubicamos y ordenamos conceptos, al modo de un marco que nos permite pensar y transmitir, bordeando, una pregunta. Pero algo continúa escapándose.

- *La mayoría de las situaciones en las que trabajamos son hijos únicos*
  dice alguien desde uno de los lados de la pantalla.

La niña que asomada espiaba la conversación de la videollamada ya no espía más. Escucha atenta, queriendo que su atención sea vista, quiere saber qué tenemos para decir sobre los hijos únicos.

¿Qué quiere decir, en las situaciones abordadas en el marco del Punto de Encuentro Familiar, que el niño, niña o adolescente es hijo único o hija única? Sabemos que no es lo mismo que tengan o no hermanos; suponemos, incluso, que en algunas situaciones ser varios hermanos podría ser aliviador. Aunque no tendría por qué acarrear un problema no tener hermanos, no queremos circunscribirnos a ninguna conformación familiar como preferible a otra. Nuestra pregunta, lo sabemos de antemano, no se dirige a la conformación familiar, sino al modo en que el discurso enuncia los modos de hacer lazo.

Entonces, si la problemática no viene necesariamente por la falta de hermanos o hermanas, nos vuelve la pregunta: ¿qué es ser hijo único para los concernidos de estas situaciones? ¿Por qué en nuestra conversación nos detenemos en esa característica? Y a partir de esto encontramos algo que se abre: para los progenitores, este niño, niña o adolescente, es lo único. Hijo único, desde esta mirada, implica entonces ser lo único para estos mayores. Nótese que no hablamos de adultos. La mayoría de edad no implica necesariamente adultez.

Hablar de adultos tiene como correlato hablar de la institucionalidad del lazo filiatorio, en donde la asimetría en el lazo entre Uno y Otro es lo que ordena y lo que le permite salir al sujeto del acoplamiento totalizador (LAMPUGNANI, 2014).

Volvemos entonces a pensar algunas situaciones que fueron haciendo experiencia dentro del dispositivo PEF.

Presenciamos situaciones distintas en las que, para algunos progenitores, distanciarse de su hijo o hija implica distanciarse del mundo circundante: "*Tener a mi hijo conmigo es lo único que me importa*", escuchamos decir. Personas que frente a una distancia impuesta judicialmente hacia sus hijos pierden sus trabajos, enferman, se desarman, y un niño o niña que se enuncia sin nombrarse como *único* destinatario de su libido.

La escucha a los progenitores convivientes de estos niños, niñas o adolescentes, o sea, aquellos responsables de su sostén y cuidado cotidiano deja entrever la unicidad en esa crianza. La dificultad que plantea la posibilidad de reconocer a un hijo como otro, reconocerlo en la diferencia, se enuncia cuando esta operación se ve obstaculizada, como posición sacrificial. El discurso de quien plantea dejar todo por un hijo, espera a cambio, un todo como retorno. Esto, que en una primera escucha aparece como pura entrega, puede leerse desde un goce que busca cerrarse sobre sí mismo. Padres que ocupan una posición donde se nombran ellos mismos como lo único para estos niños, niñas o adolescentes, borrando del lazo el lugar del otro, ya sea el otro progenitor, las instituciones escolares, la ley, el que falta, el distante, el que no está. Frases como "*No se va a querer quedar con él si yo no estoy*" o "*La madre nunca va a cambiar*", nos permiten pensar cómo "lo único" se enreda con "lo mío". Solo es hijo mío, solo me tiene a mí. Discursos que anclan en lo social enunciando "*Con mis hijos no te metas*", que describen también un modo de apropiación de la diferencia de un hijo o hija, de la pertenencia a una sociedad y una legalidad que lo incluye como sujeto de derechos en una sociedad, bajo leyes que igualan y conforman una diferencia frente a lo familiar.

Para delimitar la diferencia que mencionamos previamente entre Uno y Otro tomamos la categoría de ternura de Fernando Ulloa (1995): sostener una actitud tierna, dice el autor, es sostener la coartación del impulso de apoderamiento del hijo; es renunciando al mismo que la empatía y miramiento pueden aparecer ante un sujeto entendido como ajeno y distinto de uno mismo.

Podemos afirmar, siguiendo a Mannoni (1983), que un adulto es alguien que ya ha pasado por los avatares de la constitución subjetiva, y, por lo tanto, ya ha perdido algo para ganarlo en otro nivel, ya ha capitalizado el *no todo es posible*, y es esa la ganancia que se habilita a transmitir a la siguiente generación, porque es el lazo lo que se transmite y es la interpretación de él lo que hace a un sujeto (KRESZES, 2005).

Hassoun, en el libro que mencionamos previamente, recorre el tema de la transmisión generacional de una manera muy clara:

> Lo que me resulta apasionante en la aventura propia de la transmisión es precisamente que somos diferentes de quienes nos precedieron y que nuestros descendientes es probable que sigan un camino sensiblemente diferente del nuestro… Y sin embargo… es allí, en esta serie de diferencias, en donde inscribimos aquello que transmitiremos (Hassoun, 1998, p. 17).

Aparece entonces una nueva pregunta: ¿qué lugar ocupa la institucionalidad del lazo filiatorio en la transmisión generacional, y cómo esto nos puede ayudar a pensar en el armado de lo fraterno? Traemos dos breves situaciones.

Un niño habla solamente del deporte que practica, deporte individual, transmitido por su padre. No habla de amigos, no habla de la escuela, no habla del club; su padre, por su parte, dice que no hay otro que no sea él que se pueda ocupar de su hijo; no hay otro que lo pueda traer al PEF, no hay otro que lo cuide mientras él trabaja, y así coordinar encuentros es toda una dificultad; este niño tiene que acompañar a su padre mientras él trabaja. Solo la obligación de la escuela intenta introducir una diferencia.

Otro niño, cansado de las demandas de su padre, o habilitándose a mostrar su cansancio cuando hay un tercero, interpone como excusa para los encuentros extendidos con él que tiene que estar con sus amigos.

Entonces, ¿qué lugar podría ocupar lo fraterno en estas situaciones?

No ser hijo único no implica necesariamente tener hermanos sino salirse del lugar de ser lo único para estos padres. Y cuando la vía de trabajo por el lado de los padres se ve obstaculizada, estos niños o niñas encuentran en *lo fraterno* una posibilidad de construir una red de sostenimiento frente a la posibilidad de quedar entrampados en una posición objetalizada. Construir afiliaciones allí donde la filiación encierra, en la unicidad de un discurso que no ofrece salida a la terceridad.

Trabajamos con algunas situaciones donde la función de transmisión intergeneracional se ve obstaculizada

en algunos de sus recorridos, impidiendo reconocer a un hijo como otro, donde no solo el niño o la niña no pueden ser tomados como otro diferenciado, sino que cualquier otro que venga a operar en la función de transmisión para con este mismo niño o niña es tomado como amenazante. Allí la pregunta intenta, en primera instancia, tocar el punto en el cual esto se produjo. ¿Qué implica el lazo filiatorio para estos progenitores? ¿Qué lugar ocupa este niño o niña para estas personas? Cuando las posiciones son rígidas, la apelación a lo fraterno les permite a estos niños correrse de ese lugar de apropiación y recuperar algo de la diferencia.

Desde esta vía pudimos pensar y preguntarnos por la fraternidad cuando esta no opera. La nombramos por la vía de la ausencia de un otro con quién compartir el peso de lazo agobiante en los niños y niñas que se mostraban como hijos únicos, más allá del entramado familiar. De aquí se desprende una de las funciones relevantes de lo fraterno. El lugar necesario de otro-semejante con quien poder elaborar situaciones en las que un sujeto podría quedar reducido a *único* receptor de una determinada realidad. Lo fraterno en este punto divide la carga referencial aliviando el sostenimiento de la elaboración, rompiendo con la idea de lo *uno* e inaugurando un plural.

> Pero la fraternidad no solo es un dato de lo real. También es, tal vez sea, sobre todo, una necesidad del alma: un continente por descubrir, por inventar. Una ficción pertinente y cálida (Semprún, 1994).

Referencias Bibliográficas

Kreszes, D. (2005). El lazo filiatorio y sus paradojas. En: *Superyó y filiación. Destinos de la transmisión.* Rosario: Laborde.

Lampugnani, S. (2014). La función de filiación: la articulación de lo prohibido como discurso que sobrepasa a todo sujeto. En *Revista Borromeo*. N° 5, 311 - 334.

Mannoni, M. (1983). *Un lugar para vivir*. Barcelona: Crítica.

Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Hassoun, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria.* Buenos Aires: Ed. De la Flor

Semprún, J. (1994) *La escritura o la vida.* Buenos Aires: Ed. Tusquets.

Cómo citar este trabajo:
Peralta, D; Tellería R. & Lacour, J.. (2020). Fraternidades y devenires del hijo único. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

HERMANOS. DEL ODIO A LA PACIFICACIÓN EN EL LAZO FRATERNO

Alicia Azubel [1]

Resumen

Intentaremos situar el análisis de la relación fraterna en la perspectiva del psicoanálisis, con especial referencia a la ficción edípica en la que Freud despliega los avatares de la constitución del sujeto y su apertura a lo social. Si bien Freud dio primacía a la figura del padre (por sobre la del hermano) y a la figura de la madre (por sobre la de la hermana), se verá que una aproximación a lo fraterno y a la fratria nos ofrece una vía muy interesante para la exploración del lazo social a partir de los giros simbólicos de sus protagonistas. Lo fraterno suele metaforizar una unión o relación armónica, solidaria, leal. Sin embargo, el nacimiento de un hermano es experimentado como la llegada de un okupa a la casa propia. Lo común de los hermanos, aquello que los une en un lazo de parentesco los des-une inexorablemente al encontrarse prisioneros de la apetencia dirigida a un mismo objeto. Esta contienda de origen entre los hermanos parece instalar en el lazo de confraternidad la amenaza siempre latente de la desarmonía. Se verá que es a partir del pasaje de una lógica del Todo a una lógica del no-todo (dimensión de castración del sujeto y del poder del Otro) que esta dimensión especular de rivalidad y hostilidad primaria puede introducir una alteridad que no amenace el lazo social. En ello, la escuela y una realidad política y cultural que instaure una dimensión de límite (al narcisismo, a la acumulación de riqueza, a los privilegios) aporta lo sustancial en el porvenir de una "imposible" armonía social que, sin embargo, propicie una legitimidad jurídica posible en la participación de lo común.

Palabras clave: fraternidad, segregación, armonía imposible, lazo social.

¿Es posible situar una dimensión inconsciente que dé cuenta del lazo entre hermanos? Para responder a esta pregunta vamos a situar el análisis de esta relación no elegida (como lo son todas las relaciones de parentesco) en el marco de lo que para Freud tiene un alcance estructural en relación a la constitución subjetiva: el complejo de Edipo. Si bien Freud dio primacía a la figura del padre (por sobre la del hermano) y a la figura de la madre (por sobre la de la hermana), se verá que una aproximación a lo fraterno y a la fratria nos lleva, por un lado, al corazón de la novela edípica, y por otro, a cuestiones que hacen al lazo social extra familiar.

1. Psicoanalista. Doctora de la Universidad de Buenos Aires por la Facultad de Medicina, Departamento de Salud Mental. Docente en la Carrera de Especialización en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas, FLACSO Argentina.
alicia.azubel@gmail.com

Si bien se define lo fraterno (expresión que se puede usar en referencia a lazos que no son de consanguinidad sino de amigos o compañeros) como sinónimo de una unión o relación armónica - cariñosa, solidaria, leal- , el nacimiento de un hermano es experimentado como la llegada de un intruso - un extranjero- sin derecho alguno y con pretensiones de arrebatarle, además, el dominio - el lugar- que le es propio.

Hermanos y hermanas se definen por tener los mismos padres. Esto que los une íntimamente en un lazo de parentesco los des-une inexorablemente, cuestión que el drama de los celos indica al encontrarse los hermanos prisioneros de la apetencia dirigida a un mismo objeto. Esta contienda de origen parece instalar en el lazo de confraternidad la amenaza siempre latente de la *desarmonía*: tras la ternura y lo lúdico es posible registrar un pasado contencioso.

Por su parte, en diferentes trabajos, Lacan refuerza esta paradoja al plantear la solidaridad de la fraternidad y la segregación. La fraternidad para Lacan supone inexorablemente la exclusión y hace coincidir el momento del surgimiento de la fraternidad con el de la segregación. En el origen fraternidad y segregación estarían soldados. Aun antes de que el niño experimente una sociabilidad concreta extrafamiliar, estas tensiones ya se despliegan en la relación entre hermanos.

En el marco de estas reflexiones, lo interesante es subrayar que ese pasado contencioso también desencadena, para Freud, el inicio de una *aventura infantil* cuyas apuestas afectan al *saber*, al *deseo* y al *objeto*: la elección de objeto sexual (ASSOUN, 2000).

En cuanto al *saber*, efectivamente, en la perspectiva freudiana, el nacimiento del hermano es una suerte de gatillo para el *despertar de una curiosidad* que da acceso al *enigma* de la *sexualidad*. Es decir que, pese a ser una experiencia singular, genera un corrimiento hacia lo universal en términos de preguntas que conciernen al *origen*: de dónde vienen los chicos. En este giro, la aventura en relación al saber puede tornarse dichosa.

Por otra parte, la aventura infantil que dispara el nacimiento de un hermano tiene también consecuencias en relación al *objeto*. Ese objeto materno que de entrada *parece* un objeto natural y total para satisfacer las necesidades del *infans*, se va construyendo asimismo como objeto erótico, con el que las experiencias de placer/displacer se van gestando. El chico, satisfecho con la leche materna, saciado su hambre de alimento, prolonga el placer succionando su dedo. Este *desplazamiento* del seno materno al dedo (satisfacción *autoerótica*) instala una mínima separación en relación al objeto pecho. Pero la trama es aún dual: en espejo, madre e hijo se completan. Cuando se hace notar que la mirada de la madre está también dirigida a otros espacios, esta estructura dual se fisura hacia una dimensión triangular que representa básicamente la caída del objeto *supuestamente natural* y también complemento de la *supuesta satisfacción plena*. Este desvío de la mirada materna da origen a la ficción psicoanalítica del Edipo, en la que se habrá de dirimir la elección de objeto (identidad sexual).

Esa apertura del mundo cerrado del bebé y la madre se amplía de un Edipo triangular hacia un complejo de Edipo familiar con el nacimiento de los hermanos, prolegómeno de otro despegue: el social.

De modo que lo *imposible del objeto saca al niño de la prisión celestial con la madre* - lógica del Todo o Nada- , lo orienta en relación al saber hacia enigmas fundamentales por la curiosidad respecto del origen de los niños, y también establece las condiciones de lo que luego devendrá un lazo social en el ámbito de lo extra familiar.

Paul-Laurent Assoun (2000) plantea que el estatuto de "competidores" entre los hermanos va a polarizar la relación con ese objeto imposible de poseer y/o compartir. O sea que esa relación entre hermanos va haciendo la experiencia - en su *dinámica inconsciente*- sobre la naturaleza y los fundamentos del lazo o vínculo social (pasaje de una lógica del Todo a una lógica del No-todo). Al caer la conjetura de la posesión absoluta (cualquiera sea el contrincante), la mirada de los hermanos se abre en la dimensión de lo que no está tomado por el registro absoluto de la madre del primer tiempo.

Entonces, los "celos" que se despejan en relación al nacimiento de un hermano y el devenir de acontecimientos que imponen sus límites al infantil "tirano" y al poder de la madre constituyen un impulso decisivo para su apertura al registro de lo social y de lo extra familiar. Una presión - entre otras- para sortear la endogamia. Con ello, el hermano pasa a ser no solamente un consanguíneo en disputa por el objeto imposible sino también el

semejante, el *frater*, aquel con quien tenemos algo en común. El drama de lo especular, su tensión, radica en que no hay lugar para más de uno. El okupa, el extranjero, el inmigrante, el negro o yo.

Para situar las coordenadas de esta trama infantil es necesario advertir que la misma se produce en referencia a un Otro del que se depende de modo absoluto. Al adulto se le pueden presentar experiencias y sanciones simbólicas que le permiten (o no) ir constituyendo posiciones alternativas. Mientras que el niño que aún no ha ingresado en los registros de socialización y confrontación de su infantil narcisismo, no dispone todavía de esos recursos.

Leemos en *La interpretación de los Sueños*:

> El niño es absolutamente egoísta, experimenta con intensidad sus sensaciones (es extremista) y tiende sin miramientos hacia su satisfacción, en particular contra sus competidores, otros niños y, especialmente, contra sus hermanos y hermanas (Freud, 2009).

No se trata del rechazo paranoico del adulto frente a lo extranjero. Tampoco de una posición ideológica de jerarquías. Se describe con ese "extremismo" el *universo pulsional* y afectivo que soporta al niño en sus primeros años, marcado por una lógica binaria: es él o yo, amor u odio, acogido o expulsado. Se trata de un lugar y un espacio que, por la misma lógica a la que está expuesto, no da para ser compartido.

Tanto la defensa del lugar como la disputa por la propiedad de al menos algún objeto resaltan el punto de litigio fundamental dirigido al amor parental. Pero también es posible mirarlo desde otra perspectiva, quizás más jurídica. Si nos detenemos en la parábola del hijo pródigo o en el relato bíblico de Caín y Abel se verá que la defensa por el lugar puede afectar a cualquiera de los hermanos, y que puede estar, en parte, en relación con el grado de "equidad" con el que el "capital" (el amoroso y el otro) se distribuye entre los hermanos. Hay cierta medida de privilegios y preferencias que afectan a la posibilidad de ocupar un lugar en el universo del Otro. La ira, el pasaje al acto delictivo, o meramente la sumisión al padre (sin que ello implique la cuestión del amor) son respuestas plausibles a ese no lugar. Ese *no lugar* no es por supuesto equivalente a la *exclusión* como efecto del destronamiento del centro, sino más afín a la *excomunión* como condena que, al tiempo que rechaza, expulsa.

Destinos de la relación fraterna.
Del marco del Edipo al marco de lo colectivo extrafamiliar

Hablar del destino de la relación fraterna así, en general, es tarea de riesgo. Se expone uno a trivializar una cuestión que, en el caso por caso plantea *opciones operativas* en el *campo de la cura* que pueden incidir eficazmente sobre el padecimiento psíquico de un paciente. Con dicha salvedad planteada, podemos arriesgarnos a pensar en voz alta algunas cuestiones que hacen al ámbito de la educación, para ser confrontadas con sus protagonistas, a quienes les tocará sacar las *conclusiones específicas* respecto del aporte de la perspectiva psicoanalítica en esta cuestión.

En primer término, diremos que salta a la vista la ironía y cierto descreimiento de la perspectiva analítica respecto de la Fraternidad, con mayúscula. Así, por ejemplo, parecería una posición *hipócrita* hablar de la metáfora de la hermandad por cuanto nace en ese contexto de odio y rivalidad, y porque, extremando la posición del psicoanálisis al enlazar fraternidad con segregación, la hermandad o la fraternidad nacen de la exclusión del que no se incluye en un "nosotros". En ese sentido, la fraternidad no sería sino una ilusión más, basada en el temor a una *otredad amenazante*.

Sin embargo, es obvio que la cuestión de una pacificación fraterna entre pares abocados a un mismo propósito general sería crucial, en el campo de la educación, para la consolidación de los objetivos propuestos en él. Donde impera la ley del capricho, del YO, de la arbitrariedad sin medida, de la ausencia de emblemas relativamente compartidos, de la ausencia de un "nosotros" - aunque frágil- donde impere una jerarquía de privilegios sin medida, la educación no puede intervenir con eficacia, aun dentro de sus propios límites. El extremismo afectivo y la lógica dual de los primeros tiempos se reaviva.

De modo que, si bien el lazo fraterno tiene su complejidad y su mixtura de afectos contradictorios, la camaradería y la fraternidad son objetivos a procurar para los fines educativos. Si nos salimos de la Fraternidad con mayúscula, como Ideal de armonía, podremos advertir que otra manera de entender la posición analítica en relación a lo fraterno es pensarlo como teniendo dos caras, no como descreimiento. En un sentido prospectivo aspira a representar la *ilusión de un bienestar común en el marco del paraíso perdido* de la relación dual con la madre, que habilita a emprender nuevas aventuras con sus pares. Al respecto puntualiza Assoun (2000):

> …la relación con los hermanos reintroduce una "lateralidad", especie de intersubjetividad que permite al sujeto no permanecer en un mano a mano con el Otro parental y abrirse a una forma de "reciprocidad".

En cuanto a los medios para la elaboración de estos ingredientes de violencia y rivalidad especular, desde el psicoanálisis se menciona a la represión que afecta a los deseos incestuosos, y, en un orden más encumbrado, a la sublimación, el humor, el deporte. O sea: prácticas sociales que hagan posible el lazo entre deseo y ley. Y, pues, sí (¿es necesario decirlo?): con presencia de un Estado con aspiración a ser garante de una equidad posible.

Referencias bibliográficas

Assoun, Paul-Laurent (2000). Hermanos y Hermanas. Buenos Aires: Nueva Visión.

Freud, S. (2019). La interpretación de los sueños. Editorial Verbum.

Cómo citar este trabajo:
Azubel, A. (2020). Hermanos. Del odio a la pacificación en el lazo fraterno. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

LA RELACIÓN ENTRE PARES EN LA ESCUELA Y LA FUNCIÓN DEL SEMEJANTE

Daniel Revah [1]

Resumen

La relación entre pares en la escuela puede ser pensada como una función que se constituye y opera en la horizontalidad que caracteriza la ausencia - transitoria o permanente- de jerarquías instituidas a priori. Esa función del semejante, que podemos pensarla en sus diferencias con las funciones materna y paterna, está presente y opera en la escuela en diferentes relaciones, modalidades y momentos, pero siempre condicionada por cierta legalidad que caracteriza la institución escuela, que, a su vez se ve sobredeterminada por el universo simbólico predominante en determinado contexto histórico y sociocultural. La propuesta es colocar en discusión ciertos avatares de la función del semejante teniendo como referencia experiencias escolares brasileñas que priorizaron y priorizan lo que dicha función supone.

Palabras clave: psicoanálisis, función del semejante, relación entre pares, escuelas alternativas, escuelas democráticas.

En esta exposición voy a tratar, básicamente, sobre la relación entre pares en el espacio escolar, y propongo que la pensemos como una función que se constituye y opera en la horizontalidad que caracteriza la ausencia - transitoria o permanente- de condicionamientos que advengan de jerarquías preestablecidas. Pensar los vínculos entre pares como una función, la función del semejante, me parece interesante porque permite recortar de otra manera lo que sucede en las escuelas en el ámbito de los vínculos y prácticas cotidianas. Digo "de otra manera" porque pienso en ciertos significantes y conceptos que circulan habitualmente entre los profesores y especialistas de la educación, por lo menos en Brasil, principalmente cuando los involucrados son niños y está en juego la relación entre ellos. Son conceptos que vienen de la psicología cognitiva, como interacción, cooperación y otros que forman parte de la misma trama conceptual que suele predominar en el discurso pedagógico. Al hablar de la función del semejante, lo que traemos junto con ese concepto es un sesgo analítico para pensar la relación entre pares. Pero no solo para pensarla, pues el uso de ese concepto puede transformarse en algo operativo que, además de recortar la realidad de determinada manera, impulsa y tiende a instaurar ciertas prácticas y ciertas formas de relación [2]. Ese sesgo analítico procede de los conceptos y procesos que precisamos tener en cuenta cuando hablamos de la función del semejante, como identificación, transferencia, alienación y separación, pequeño otro y gran Otro.

Para desarrollar este tema tomé como punto de partida algunas preguntas: ¿Quién es el semejante en la escuela? ¿Qué significa decir que la relación entre semejantes corresponde a una función? ¿En qué consiste esa función? ¿En qué condiciones se realiza? ¿De qué depende? ¿Cuáles son sus efectos? Voy a partir entonces de estas preguntas para caracterizar la función del semejante y abordar también algunas vicisitudes de la relación entre pares tomando como referencia experiencias escolares brasileñas que priorizaron o priorizan lo que dicha función supone.

1. Doctor en Educación, Magíster en Sociología y Pedagogo por la Universidade de São Paulo. Miembro del LEPSI - Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância, vinculado a la Universidade de São Paulo.
revahdaniel@gmail.com

2. Sobre la consideración de este concepto como algo operativo, con el cual se busca pensar e incidir en prácticas desarrolladas con grupos de niños, véase Tiussi (2018).

Para hablar del semejante en la escuela es necesario considerar varios registros. En principio, podemos reducirlos a dos, que involucran dos tipos de relaciones: entre los niños y entre los adultos, si consideramos los primeros niveles de la escolaridad. Ambos registros, definidos por los significantes niño y adulto, también pueden ser establecidos recurriendo a otros significantes que alteran un poco el registro de la semejanza, como alumnos y maestros, o alumnos y educadores. A primera vista, en los dos casos podríamos decir que se trata de una relación entre pares, entre semejantes. Sin embargo, cuando observamos más de cerca, nos vemos obligados a relativizar esa primera impresión, pues debido a la existencia de diferentes condiciones surgen jerarquías y asimetrías casi permanentes. Entre los niños, por ejemplo, debido a diferencias etarias - cuando son significativas- , o a jerarquías que se imponen entre ellos de manera espontánea. En el caso de los adultos, porque las posiciones discursivas también son diversas, con jerarquías y asimetrías relativas al ejercicio de determinados papeles, consagrados y definidos por determinados significantes (profesor, director, funcionario, madre, padre, etc.). También podríamos objetar que la horizontalidad y cierta simetría que el uso del término semejante supone en realidad nunca son tales propiamente, pues siempre nos vinculamos al otro estableciendo lazos en los cuales la falta de simetría es la regla, como podemos pensar a partir de lo que Lacan sugiere en su teoría de los cuatro discursos (Lacan, 1998). Además, siempre nos relacionamos con nuestros semejantes mediados por lo que Lacan llama gran Otro, que es el universo simbólico de referencia que nos vincula y al mismo tiempo separa, debido a la incidencia de la fantasmática singular de cada sujeto. Eso significa que siempre hay un tercero que incide en los vínculos establecidos entre los semejantes, un gran Otro, entendido como universo simbólico común pero también distinto para cada uno. Cabe entonces preguntarse si tiene sentido o cuál es el sentido de la suposición de la cual partimos al entender que la relación entre pares es una relación horizontal y que incluso supone la existencia de cierta simetría. En otras palabras: ¿cómo entender o concebir esta simetría y horizontalidad?

Al hablar del semejante en realidad nos referimos a una virtualidad creada discursivamente, de manera que ver al otro como un semejante con el cual establecemos una relación horizontal significa partir de la suposición de que existe cierta equivalencia en las posiciones que ocupamos en el discurso. Estas posiciones discursivas dependen de los significantes que las definen (niño, adulto, joven, educador, profesor, madre, padre, etc.). La horizontalidad y la simetría surgen a partir de esa equivalencia producida primeramente en el orden simbólico por el movimiento de los significantes, que así la establecen cuando confluyen y se articulan en torno a determinado punto del discurso, que es precisamente el punto nodal o de resonancia del discurso social que produce y sostiene dicha equivalencia [3]. Eso, entonces, posibilita que los discursos giren y que cualquiera que sea visto como un par pueda asumir los diferentes lugares que los discursos estructuralmente permiten, sin que se creen obstáculos por medio de condicionamientos impuestos por jerarquías preestablecidas. La suposición de esta equivalencia, cuya amplitud sería grande o máxima cuando es establecida por determinados significantes (ciudadanos, humanidad, ser humano, etc.), es lo que hace posible la circulación horizontal de la palabra, de manera que todos tengan la posibilidad de ocupar cualquier lugar en el discurso en diferentes momentos [4]. La

3. Sobre lo que entiendo por punto de resonancia, ver Revah (2004). Esa conceptualización es indisociable del concepto de significante de resonancia que desarrollé en el mismo trabajo y que años más tarde, al conocer la obra de Ernesto Laclau, percibí que era semejante al concepto de significante vacío que él había desarrollado. Son conceptualizaciones que constituyen desdoblamientos del concepto de significante-amo de Lacan.

4. Ampliar el alcance de esa equivalencia corresponde a extender nuestro reconocimiento de lo que tenemos en común con los demás, siendo lo común aquello que establecemos discursivamente y que en realidad, a pesar de los contornos que creamos con nuestras palabras, siempre nos escapa, pues en última instancia corresponde a nuestra condición de sujetos del deseo. Sujetos radicalmente dependientes del orden simbólico y de lo que éste permanentemente (re)crea: la incompletud que nos convierte en seres deseantes. En eso consiste lo que nosotros, los neuróticos, tenemos en común, relacionado con un malestar estructural e inevitable, como Freud nos incitó a pensar. Dicha incompletud estructural, que es subjetiva pero también inherente a todo ordenamiento social, es lo que sustenta e impulsa las transformaciones sociales y lo que repone esa misma condición estructural: la política, con la cual paradoxalmente buscamos resolver la misma incompletud, el mismo malestar.

horizontalidad y la simetría son factibles en razón de esa equivalencia discursivamente producida y cuyo efecto consistiría en crear iguales posibilidades de participación de los semejantes en el manejo del discurso. Pero, obviamente, producir esa equivalencia constituye una condición primera y esencial que no es suficiente para que estas posibilidades se hagan realidad.

Esas posibilidades de participación igualitaria conciernen a la operatividad característica de la función del semejante cuando incide en el lazo social o cuando se instala en la dinámica de determinado grupo o institución, al menos si la entendemos como una función que favorece y promueve una postura ética en el lazo social. Ética que corresponde a la de los hermanos de la horda primitiva imaginada por Freud en su obra *Tótem y Tabú*, y que tiene como base este principio esencial: nadie puede ocupar el lugar vacío de la ley transformándose en la propia ley, como habría hecho el protopadre asesinado por los hermanos, que son los que crean el pacto civilizatorio propulsor de la cultura. Un pacto que todo grupo, comunidad o sociedad retoma al asumir la misma tarea de la fratría inicial y mítica, que es la de hacer operar la función paterna, como sugiere Lajonquière (*apud* Kehl, 2000, p. 33). Ese principio ético corresponde a la ley simbólica que limita el goce del sujeto y que lo lanza al campo del deseo, y es inherente también a las relaciones verticales características de las funciones parentales.

Las experiencias escolares que trataron de promover esta participación igualitaria, con ese principio ético atravesándolas de alguna manera, muchas veces dieron lugar a dificultades, problemas o vicisitudes indisociables de la forma en la que la equivalencia entre pares fue discursivamente creada. Un ejemplo son las experiencias escolares que en la ciudad de São Paulo, hacia fines de los años 1970 e inicio de la década siguiente, eran reconocidas por medio de la expresión "escuelas alternativas". En esas escuelas privadas, que en general comenzaron como jardines de infantes con un perfil semejante a escuelas surgidas en la misma época en la ciudad de Buenos Aires (Revah, 2015), la circulación horizontal de la palabra que caracteriza a la relación entre pares era muchas veces propiciada entre las maestras y las familias de los alumnos, como sucedía en las reuniones colectivas realizadas bimestral o semestralmente [5]. En esos encuentros, las maestras relataban a los padres de los alumnos cómo había sido el bimestre o semestre con su grupo-clase en relación al trabajo desarrollado en diferentes áreas (artes plásticas, contar historias, juegos de reglas, etc.) y a aspectos relativos a la socialización de los niños [6]. Después de esas reuniones, determinadas tensiones y conflictos presentes en el grupo-clase, entre los alumnos, o entre los alumnos y la maestra, a veces disminuían, desaparecían o de algún modo se resolvían, no en razón de un saber autorizado por algún especialista, sino simplemente porque la circulación horizontal de la palabra, con una forma franca y abierta de narrar ciertas dificultades, de exponer determinados conflictos y aflicciones, tanto por parte de la maestra como de las madres y padres de los niños, producía ciertos efectos subjetivos que de alguna manera incidían, después, en los propios niños. Efectos de transferencias ocurridas en esas relaciones horizontales, en discusiones que podían ser bastante acaloradas y en las cuales todos se veían a sí mismos y a los otros primeramente como educadores, en posiciones diferentes (maestras y padres), pero también semejantes en ese punto de articulación del discurso en el cual todos los que educan y son adultos se igualan frente a los niños [7].

El rumbo seguido por esos proyectos alternativos en la década de 1980 alteró sustancialmente la relación

5. El sector social que frecuentaba esas escuelas era una parte de la clase media que tenía una posición crítica en relación a la dictadura y que participaba en la renovación cultural que se procesaba con intensidad desde los años 1960.

6. Uso el género femenino porque en general eran maestras.

7. Los ejemplos sobre las "escuelas alternativas" proceden de experiencias en las cuales participé y de la investigación que realicé en aquella época en varias de esas escuelas (Revah, 1994).

8. Hacia mediados de la década de 1980, ya en el final de la dictadura y en un período en el cual la palabra "alternativa" había adquirido un sesgo peyorativo, estos proyectos alternativos fueron abandonados. Las escuelas se "modernizaron" y en general adquirieron un perfil empresarial, dejando atrás cualquier idea de autogestión presente en el momento anterior (Revah, 1994).

entre las educadoras y los padres, y también entre las escuelas y las familias, consolidándose cada vez más el lugar del especialista y su saber como una referencia importante - sino única - para pensar las dificultades inherentes a la educación de las nuevas generaciones [8]. Al evaluar el sentido de esa tendencia precisamos considerar el papel que tuvieron determinados conflictos, tensiones y problemas indisociables de la forma como esas relaciones horizontales se establecieron entre los propios adultos y que también dieron lugar a dificultades en la relación de los adultos con los niños. Pero en este último caso precisamos pensar la función del semejante en otro registro, que involucra la constitución del sujeto y las relaciones promovidas entre los propios niños o alumnos.

Una dimensión importante en el trabajo realizado en las "escuelas alternativas" concernía a los vínculos que los alumnos establecían entre sí, la dinámica del grupo-clase y la composición de sus relaciones internas. Eso explica la importancia adquirida por determinados dispositivos recreados en esas experiencias, como las llamadas "rodas de conversa" (ruedas de conversación), realizadas diariamente con los niños para que aprendan a hablar y posicionarse en una situación grupal, crear la disposición de escuchar y de esperar para poder hablar, decidir determinados asuntos colectivamente, etc. Con ese y otros dispositivos se pretendía propiciar un tipo de relación entre pares que en la trama conceptual que se impuso años más tarde adquirió un fuerte sentido cognitivista, sobre todo a partir de perspectivas teóricas que tomaban como referencia Piaget y Vigotsky.

En esas escuelas también existía cierta apertura para formar grupos en los cuales había niños con síndrome de down, autismo y psicosis, en un período en el cual el tema de la inclusión de esos niños en la escuela regular no era una cuestión relevante. Se apostaba en ese entonces a los efectos que esa convivencia podría producir en todos los alumnos, tanto en los que evidenciaban alguna dificultad para entrar en el lazo social, cuanto en los otros.

En ese registro de los vínculos que los niños establecían entre sí eran particularmente significativos los momentos destinados al juego simbólico, con maestras que a veces participaban junto con ellos y que de esa manera asumían un lugar equivalente al de otro niño, o sea, momentáneamente se transformaban en un par, en un semejante. Establecían así un tipo de relación con los niños que les permitía trabajar determinados vínculos y posiciones cristalizadas en el grupo-clase. Eso ocurría, por ejemplo, cuando las maestras favorecían la asunción de diferentes papeles para quien así lo desease, o cuando conseguían facilitar la participación en el juego, de una forma lúdica e imperceptible para los propios involucrados, a un niño que por alguna razón se mantenía aislado o que era hostigado por otros. Hasta determinada época, los momentos y espacios destinados al juego simbólico no fueron pensados con la mirada puesta en ciertas preocupaciones que adquirieron relevancia más tarde, cuando comenzaron a ser formateados "pedagógicamente", con los llamados "cantos" (rincones), específicamente referidos a determinado universo simbólico (oficina, casa, etc.). Un hecho que ciertamente alteró las condiciones bajo las cuales se daba la relación entre pares en los momentos creados para que los chicos simplemente jugasen usando pelucas, disfraces, zapatos de adultos, cacerolas, reconstruyendo y reinventando el espacio y los contextos, con cada rincón transformándose en lo que los niños quisiesen: un tren, un avión, una casa, un barco, otro planeta … sin que nada fuese pedagógicamente delimitado.

9. Esa forma de pensar dichas experiencias es actualmente posible gracias a los trabajos académicos que en los últimos años buscaron delinear y operar con ese concepto tomando como referencia autores como Freud y Lacan, pero también determinadas prácticas educativas con niños, como los producidos por psicoanalistas de la institución *Lugar de Vida*, de São Paulo. Uno de ellos, que fue importante para pensar varias cuestiones de este trabajo, como el papel de la profesora en tanto semejante para los niños, es la tesis de doctoramiento de Carolina Tiussi (2018). La función del semejante constituye también uno de los ejes creados en la investigación psicoanalítica realizada en Brasil denominada "Pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil" (Bernardino, 2016). Y cabe señalar aún que esa conceptualización tiene como antecedente inmediato los trabajos y reflexiones sobre la función fraterna, cuya presencia se hace más significativa en los últimos veinte años.

Actuando de esa manera, usando estrategias y dispositivos diversos, en actividades que fomentaban un tipo de relación abierta y flexible entre los niños, las maestras posibilitaban a cada niño y a ellas mismas en tanto pares incidir en el proceso de constitución subjetiva de ellos de una manera que colocaba en operación lo que la función del semejante supone, aunque en esa época no fuese posible pensar el sentido de esas experiencias de esa manera [9].

Para dejar más claro en qué consiste la función del semejante en ese ámbito de la relación entre los niños vale la pena recordar lo que María Rita Kehl señala cuando habla de la función fraterna: el "carácter necesario, no contingente, de la participación del semejante en el proceso de convertirse en sujeto" (Kehl, 2000, p. 32) [10]. Eso significa que el otro, en tanto semejante, participa necesariamente en el proceso de estructuración subjetiva, aunque sea de manera subordinada o con un papel secundario en relación a las funciones parentales. Y esa participación se da de varias maneras. Una de ellas puede ser pensada a partir de lo que Lacan (2003) formula cuando presenta el complejo de intrusión, que involucra al pequeño otro en tanto imago del doble, o sea, un niño al cual otro niño se identifica y que en determinadas situaciones entre niños pequeños (6 meses a 2 años), representa una amenaza y una posibilidad de desestabilización, de estremecimiento de su posición narcísica provocada por la presencia de ese pequeño otro. En ese caso, la diferencia que se hace evidente en la relación con el otro puede tener como efecto que el niño pase a ver una mancha en su imagen especular, una mancha que lo obliga a introducir una diferencia allí adonde apenas existía la identidad de la imagen narcísica.

En todo grupo de niños, bajo ciertas formas de relación, las identificaciones horizontales constituyen posibilidades de enriquecimiento subjetivo. Más allá de los efectos imaginarios, el encuentro con un semejante puede representar una apertura para la diferencia y la alteridad, como muestra el trabajo de Carolina Tiussi (2018). Los trazos que un niño incorpora en esas identificaciones pueden favorecer desplazamientos que lo lleven a alterar su posición discursiva, en el caso de los niños que se mantienen rígidamente atados a determinada posición, posibilitando así que puedan separarse de los discursos en relación a los cuales se mantenían alienados. Son identificaciones secundarias, sin duda, cuando las comparamos a las identificaciones verticales que las funciones parentales operan, pero que pueden provocar efectos subjetivantes importantes, que a su vez resulten en cambios de posición discursiva y también subjetiva, en este último caso comprendidos en el sentido de cambios estructurales, como puede ocurrir en niños con autismo o psicosis. Y aquí vale la pena recordar que lo que un niño dice a otro a veces resulta en efectos que las mismas palabras de un adulto son incapaces de producir, como también señala Tiussi cuando distingue el adulto del niño a partir de la distinción lacaniana entre gran Otro y pequeño otro. Son lugares de enunciación diferentes, con el adulto representando para el niño la figura del gran Otro, a diferencia de su semejante, cuyas palabras pueden ser escuchadas partiendo de "otro" lugar, y por eso, en determinadas situaciones, pueden producir efectos que resultan en un cambio de posición. Podemos decir, entonces, que lo que está en juego en la relación entre niños, y que cabe a la escuela considerar y pensar, es la función subjetiva que un niño tiene para otro o, dicho de otra manera, qué puede hacer un niño por otro, lo cual primeramente involucra la función del semejante [11].

La función del semejante consiste entonces en algo que opera en el lazo entre los pares y que favorece y promueve varios procesos: las identificaciones capaces de provocar cambios de posición discursiva y subjetiva, la circulación de los sujetos por otros lugares del discurso, no aquellos fijados por la fantasmática parental; y la separación en relación a discursos alienantes y formas diversas de diferenciación, entre otros aspectos, todos ellos implicados, en el caso de los niños, en el proceso de constitución subjetiva. Esa es una diferencia importante cuando pensamos en la función del semejante operando en el lazo social entre adultos, en grupos o instituciones, dado que no está en juego la constitución del sujeto, lo cual no quiere decir que los adultos no se vean obligados a rehacer una y otra vez los circuitos subjetivos que los llevan a adoptar ciertas posiciones,

10. La traducción es mía.
11. Esas cuestiones orientaron el trabajo de Tiussi (2018) y también de miembros de la institución *Lugar de Vida* y del LEPSI-SP (Kupfer, Voltolini e Pinto, 2010).

involucrando también todos aquellos aspectos. Además, entre adultos, en grupos o instituciones, la función del semejante constituye una función política, inexistente entre los niños. Por eso, cuando se busca transformar esa función del semejante en una función política haciendo participar a los niños en un tipo de relación con los adultos en la que son incapaces de participar en tanto pares, surgen determinados problemas que anulan las posibilidades de participación igualitaria en el manejo del discurso, además de transformar la política en una farsa. Dicho de otro modo, confundir los dos registros de la función del semejante, su función en el proceso de constitución subjetiva y su función política, tiende a anular ambas funciones. Esa es una diferencia fundamental que toda experiencia escolar innovadora debería tener en cuenta para no caer en las aporías que se reiteran una y otra vez en las experiencias cuyo rumbo es dictado por el significante democracia.

Si dejamos de lado esa diferencia fundamental entre adultos y niños, podemos encontrar aspectos que involucran a ambos y sin los cuales no es posible hablar de la presencia de la función del semejante en el lazo social, como la ya referida postura ética. Esta postura, cuando esa función opera en los lazos sociales, siempre supone la consideración del otro como un igual que, al mismo tiempo y por eso mismo, por el hecho de ser como yo, puede tomar la palabra y diferenciarse. Incluso podemos decir que ahí precisamente, en ese punto, pulsa cierta paradoja que define a esa función: ver al otro como un igual y por eso mismo diferente. También podemos decir que esa función, cuando incide en el lazo social, siempre tiene por supuesto que nadie representa ni encarna al gran Otro. Frente a los otros, en tanto semejantes, siempre somos un pequeño otro y ellos también.

Como ya mencionamos, la función del semejante sufre las particulares incidencias de la forma en que discursivamente se crea la equivalencia que define los pares en cada momento, en cada institución, en cada contexto socio-cultural. Esto explica determinados problemas y vicisitudes como los que tuvieron lugar en las “escuelas alternativas” y que otras experiencias, actuales, tienden a repetir, por lo menos en parte.

En el caso de las “escuelas alternativas”, algunos problemas resultaron de la disolución de determinadas fronteras (entre casa y escuela, relaciones profesionales y de amistad, juego y trabajo, adulto y niño, etc.), sobretodo en instituciones que intentaron seguir el camino de la autogestión. La participación igualitaria exigida en esos casos muchas veces hizo crecer desmesuradamente la dimensión imaginaria presente en todo grupo, dejando así poco espacio para aceptar determinadas fisuras y diferencias, como las que resultan de la división de responsabilidades y funciones que involucran jerarquías acordadas. Eran formas de funcionamiento institucional y grupal contrarias a la lógica no-toda que también caracteriza a la función del semejante.

En relación a los niños, por ejemplo, la manera horizontal como una maestra se posicionaba en el juego simbólico se podía repetir en otras circunstancias, lo que resultaba en problemas diversos cuando esa horizontalidad transformaba a los niños en pequeños adultos a los cuales se cedían decisiones o atribuciones que cabían a las educadoras, un problema estrechamente vinculado con la dificultad evidenciada por los adultos de asumir el lugar de la autoridad. Y aquí es importante destacar la repercusión en esas experiencias del contexto autoritario vigente durante la última dictadura en Brasil, así como la manera como se dio la renovación cultural en ese mismo período, que resultó en un fuerte cuestionamiento de la posición del adulto frente a los niños. Un cuestionamiento que en la historia de la educación brasileña y mundial se remonta al movimiento de la Escuela Nueva y que se prolonga hasta la actualidad.

En ese contexto, definido también por todo lo que el campo alternativo reunía y rechazaba en ese período, determinados significantes con una larga tradición en la historia de la educación escolar prácticamente desaparecieron del discurso de esas escuelas, como ocurrió con el significante disciplina [12]. Sintomático en

12. En ese período, el significante “alternativa” delimitaba un campo bastante difuso, amplio e impreciso que involucraba un sector de la clase media en diversas actividades (prensa, teatro, música, etc.), pero también una parte de los sectores populares, en general en otras iniciativas, como las desarrolladas en el campo de la educación popular inspiradas en las ideas de Paulo Freire. Lo que vinculaba ese amplio abanico de iniciativas era su carácter no oficial o paralelo en relación al Estado y al mercado, pero también el sentido de algo marginal, localizado en los límites de lo que la dictadura y buena parte de la sociedad toleraba en relación a determinados valores morales.

relación a esa momentánea extinción fue la emergencia del significante “límites”, que resonó en todas las “escuelas alternativas” hacia mediados de los años 80. En ese momento todos los adultos, tanto las maestras como las familias de los alumnos, tuvieron que hablar mucho sobre los límites, transformando así ese término en un significante operativo en el cotidiano escolar y familiar cuya resonancia extrapoló esas experiencias y ese período, atravesando los discursos pedagógicos hasta el día de hoy. La cuestión de los límites no involucraba solo la relación entre los adultos y los niños, pues también implicó la relación entre los mismos adultos y la recomposición de todas aquellas fronteras que habían sido parcial o totalmente borradas o desdibujadas. La disolución de dichas fronteras fue importante en determinado período, cuando los que participaban en esas experiencias tenían como principal horizonte crear un nuevo modo de vida regido por otros valores, pero posteriormente se transformó en un enorme problema.

Otras cuestiones y vicisitudes, en algunos puntos semejantes a las anteriores, se observan actualmente en experiencias que también priorizan la relación entre pares, como es el caso de las llamadas “escuelas democráticas”, a las que hay que pensar dentro de Otro universo simbólico de referencia. Apenas un ejemplo, para finalizar, de una escuela primaria donde alumnos y maestros se reúnen periódicamente en asambleas para tomar ciertas decisiones. En entrevista realizada con la directora y la coordinadora pedagógica, ellas resaltaron la importancia de escuchar y dar voz a los alumnos para que sus intereses, necesidades y opiniones sean valorados y atendidos. Sin embargo, la manera como a veces se busca alcanzar ese objetivo, transformando en semejantes a docentes y alumnos por medio de determinados mecanismos y dispositivos como los que caracterizan a esas asambleas, resulta en tensiones y formas de actuación por parte de las maestras que dejan transparentar la existencia de cierto silenciamiento de esta otra voz, afectando así, probablemente, el lugar del adulto como educador. Este efecto no se condice con las intenciones explicitadas por la dirección de la escuela, que también incentiva a los docentes para que participen en la gestión escolar.

Un ejemplo: en una de las asambleas donde participaban maestras y alumnos de todas las clases de determinado período, con temas para discutir y decidir a través del voto, algunas maestras hablaban con ellos usando argumentos de una forma que solamente los adultos seríamos capaces de utilizar, con la intención aparente de influenciar la decisión de los niños para que determinada posición que les parecía razonable prevaleciese de una forma “democrática”. Aparentemente, esas maestras se sintieron obligadas a intervenir de esa manera frente a la imposibilidad de hablar posicionadas de otro modo, como un adulto cuando precisa tomar ciertas decisiones sin compartir esa responsabilidad con los niños, aunque eventualmente pueda consultarlos. En ese episodio no se puede decir que estábamos frente a una relación entre pares, entre semejantes, pues obviamente existen diferencias de carácter estructural entre adultos y niños que en ese caso fueron fundamentales y que al final prevalecieron cuando fue aprobada la propuesta defendida por las maestras. Esas diferencias estructurales permanecieron opacadas gracias al significante asamblea, que a todos transforma en pares. Ese tipo de problemas, así como otros, no parecen pasar desapercibidos para la dirección de la escuela, que demuestra tener una actitud abierta para oír cuestionamientos sobre esas estrategias, y que afirmó incluso que la asamblea no está en su formato ideal[13]. Sobre esas asambleas y lo que ocurrió en esa ocasión podrían plantearse varias cuestiones directamente relacionadas con las vicisitudes de la función del semejante bajo el universo simbólico que predomina actualmente. Por ejemplo: ¿en qué medida ese dispositivo colectivo tiende a acentuar la actual desvalorización del lugar del docente, en muchos casos relacionada con la frecuente infantilización de su posición?

A diferencia de lo que ocurrió en esa asamblea, la función del semejante como función política exige para operar en ese registro la presencia de adultos, pero, además, de adultos que se traten como iguales. Caso contrario, la posición infantil del adulto se instala fácilmente, como es común en el día a día de las instituciones donde las jerarquías preestablecidas se imponen como formas de funcionamiento normal, sin ninguna discusión ni deliberación que las autorice y que involucre a los adultos implicados en ellas.

13. Por esa razón las asambleas fueron suspendidas en 2018.

En una escuela la función del semejante como función política solamente tiene sentido entre adultos, aunque también es posible entre jóvenes, pero en este caso solo cuando esa función comienza a tener sentido entre ellos, como ocurre en los gremios estudiantiles en el secundario, dando lugar por supuesto a los inevitables problemas que toda transición al mundo adulto conlleva. Para promoverla en la escuela, entre los docentes, por ejemplo, sería necesario considerar y pensar lo mismo que ya planteamos en relación a los niños, ¿qué puede hacer un maestro o un profesor por otro?, una pregunta que puede subvertir el sentido de la llamada formación continuada. Y de manera más amplia, con la mirada puesta en todos los que inciden en la educación de un niño (madres, padres, maestros, directores, etc.), cabe hacer la misma pregunta de otra manera, ¿qué puede hacer un educador por otro?, teniendo siempre en cuenta, como en el caso anterior, la obra común a ambos: la educación de las nuevas generaciones.

Referencias bibliográficas

Bernardino, L. M. F. (8 a 11 de septiembre de 2016). Avaliação psicanalítica aos 3 anos (AP3): uma revisão crítica. *Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental e Congresso brasileiro de psicopatologia fundamental*, João Pessoa, Paraíba. Anais. João Pessoa Associação Universitária de Pesquisa em Psicopatologia Fundamental. Disponible en: www.fundamental psychopathology.org.

Freud, S. (2010). *O mal-estar na civilização*. In: Sigmund Freud. Obras completas, volume 18. São Paulo: Companhia das Letras.

Kehl, M.R. (2000). Existe uma função fraterna? In: KHEL, M.R. (org.). *Função fraterna.* Rio de Janeiro: Relume Dumará.

Kupfer, M.C.M., Voltolini, R., Pinto, F.S.C.N. (2010). O que uma criança pode fazer por outra? Sobre grupos terapêuticos de crianças. En: Kupfer, M.C.M., Pinto, F.S.C.N. (orgs.).*Lugar de Vida, vinte anos depois. Exercícios de educação terapêutica*. São Paulo: FAPESP/Escuta

Lacan, J. (1998). *O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise, 1969-1970*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

Lacan, J. (2003). Os complexos familiares na formação do indivíduo. *Outros escritos.* Rio de Janeiro Zahar.

Revah, D. (1994). *Na trilha da palavra "alternativa": a mudança cultural e as pré-escolas "alternativas"*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Revah, D. (2004). *Construtivismo: uma palavra no circuito do desejo*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

Revah, D. (2015). Trajetórias em sintonia: "Escolas alternativas" (São Paulo) e "Escuelas progresistas" (Buenos Aires) nas tramas da mudança cultural e dos regimes políticos das últimas décadas (1960-1990). *5º CongresoNacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Educación y Futuro. Debates y desafíos em perspectiva internacional*. Recuperado de: http://www.saece.org.ar/docs/congreso5/trab105.pdf [fecha de consulta: 28/09/20]

Tiussi, C.C. (2018). *Função do semelhante como fundamento do trabalho com as crianças em grupos: uma contribuição para os estudos sobre o desenvolvimento psíquico.* Tese de Doutorado (versão apresentada na defesa), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.

Cómo citar este trabajo:
Revah, D. (2020). La relación entre pares en la escuela y la función del semejante. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

SIGNIFICACIONES DE LOS EDUCADORES ACERCA DE LA AGRESIÓN ENTRE LOS NIÑOS EN LA ESCUELA PRIMARIA

Verónica Gabriela Rossi [1]

Resumen

La agresión, la violencia y en la última década, el bullying, se toman como expresiones equivalentes y abundan los argumentos, las opiniones y hasta las acusaciones. En este trabajo me pregunto acerca de las significaciones que los educadores dan a la agresión entre los niños en una escuela primaria pública de doble jornada de la ciudad de Paraná, entendiendo que es a los adultos a quienes es necesario indagar, porque son ellos quienes pueden ofrecer palabras y gestos para interrumpir esa escena asocial. De los resultados obtenidos se destaca el hecho de que los educadores otorgan distintos sentidos al significante agresión. Algunos utilizan los verbos atacar, invadir, dañar, lastimar. Otros hablan de maltrato, de hacer mal; adjetivan y juzgan las vivencias de los niños en términos binarios: bueno-malo. A la vez, la violencia social - que todos ellos ponen de relieve dados los enfrentamientos que suceden en el barrio y en las familias- es pensada con diferentes incidencias en las acciones de los niños. A unos los lleva a considerarla como hechos tristes que los marcan, y a buscar qué hacer, mientras que otros la consideran una causa cuyo efecto es la reproducción, sin más. En cuanto a las intervenciones que realizan se encontraron variados posicionamientos ante la misma situación, las que van del límite al castigo y las que van del límite a la posibilidad. Estas últimas funcionarían al modo de ceremonias mínimas sostenidas desde la perspectiva de que la educación tiene que ver con la transmisión de formas de legislar el lazo social a través de donar contenidos culturales, de los que podría decirse que funcionan como posicionamientos que posibilitan la subjetivación.

Palabras clave: violencia en la escuela, agresión, bullying, lazo social.

Introducción

Este trabajo es una elaboración a partir de mi tesina de grado, que partió del interés por conocer en profundidad el tema de la agresión entre los niños en la escuela, quienes muchas veces son exhibidos por los medios masivos de comunicación y las redes sociales como agresivos y agresores. En este sentido, la agresión, la violencia y, en la última década, el bullying, se toman como expresiones equivalentes y abundan los argumentos, las opiniones y hasta las acusaciones.

En un acercamiento a una escuela primaria pública de doble jornada de la ciudad de Paraná (Escuela Nina), observé que muchos niños se golpeaban, empujaban e insultaban y que eran los educadores quienes tenían la posibilidad de intervenir ante estas situaciones. Esto me llevó a preguntarme qué significaciones dan los educadores a la agresión entre los niños en esa escuela, entendiendo que es a los adultos a quienes es necesario indagar sobre los sentidos que les otorgan a las escenas de agresión entre los niños, porque son ellos quienes pueden ofrecer palabras y gestos para interrumpir esa escena asocial.

Así, delimité como objetivo analizar estas significaciones, y para ello realicé observaciones y entrevistas. Esto me permitió producir conocimientos en piscología, legitimados por la cualidad de expresión de los sujetos participantes en la investigación.

1. Universidad Autónoma de Entre Ríos. Santa Cruz, Argentina. veris_28@hotmail.com

Desarrollo

La violencia como temática es investigada y teorizada desde diversos campos de conocimiento. Algunos investigadores postulan a la violencia “como concepto polisémico, [cuyos] diferentes sentidos deben ser explorados como paso previo a la búsqueda de respuestas a los problemas que implican en el contexto educativo” (Kaplan, Spiegel, Durán, Januszevsky & Pipito, 2005, p.36). A partir de esta definición, realicé una búsqueda conceptual para comprender, analizar e interpretar los distintos sentidos dados por lo educadores a este fenómeno.

La violencia “fue asociada desde tiempos muy remotos a la idea de la fuerza física. Los romanos llamaban vis, vires a esa fuerza, al vigor que permite que la voluntad de uno se imponga sobre la de otro” (Sosa, 2012). En Freud (2004) se mantiene esta noción cuando afirma que

> los conflictos de intereses entre los hombres se zanjan en principio mediante la violencia (…) Al comienzo, en una pequeña horda de seres humanos, era la fuerza muscular la que decidía a quién pertenecía algo o de quién debía hacerse la voluntad. Fuerza muscular que se vio aumentada y sustituida por el uso de instrumentos (p.188).

Así, la violencia implica el poder asimétrico de unos sobre otros para que se haga la voluntad de los primeros, utilizando la fuerza física, las palabras, las armas. Pero, ¿es posible analizar y buscar respuestas configurando el problema desde la generalidad de la violencia cuando se trata de niños en la escuela? Esbozando un camino a seguir, Minnicelli (2013) plantea lo siguiente:

> Para aproximarnos a algún intento de respuesta, siempre provisoria, es necesario analizar ciertas vías del tratamiento del problema de la violencia en general, y luego de cómo se presenta en las escuelas y escenarios-socio educativos, recuperando ciertas aristas de la cuestión que nos permitan seguir, al menos por un momento, el atrevimiento de entender que pueden estar planteadas desde un lugar que nos deja sin salida y, justamente, nos permite sostenerlo como un problema mal escrito, de ese modo no admite resolución alguna (p.87).

Por lo tanto, la vía para pensar lo que muchas veces sucede entre los niños en las escuelas fue optar por el término *agresión*, antes que violencia - aunque para muchos autores sean sinónimos- , escribiendo así el problema desde otro lugar.

Entendemos a la agresión desde su etimología proveniente del latín, que la define como “aggressio, asalto, forma abstracta de aggressus, participio pasivo de aggredi, acometer; de ag, por ad, cerca, y gradi, marchar” (De Echegaray, 1898, p.148). Asalto y acometer, como embestir a otro, atacar, dirigirse a él con ímpetu movido por la pulsión agresiva. Así, Freud dice que “… la pulsión agresiva es natural de todos los seres humanos, la hostilidad de unos contra todos y de todos contra uno. Esta pulsión de agresión es el retoño y el principal subrogado de la pulsión de muerte” (2004, p.118). Es decir, ante un conflicto, el primer recurso con el que cuenta el niño es el pulsional, que lo mueve hostilmente a atacar, embestir al otro, para resolverlo. Por eso, los niños requieren de los adultos para limitar y tramitar dicha pulsión; para que les trasmitan los conocimientos de la cultura, y a partir de ello, las nociones de lo permitido y lo prohibido que la ley vehiculiza, y propiciando lazos en los que se reconozcan como semejantes y diferentes a la vez.

¿Qué sucede con los adultos al transmitir la ley a los niños? Minnicelli (2013) señala que hoy están casi ausentes las palabras o actos de los mayores que delimitan lo que sí y lo que no para con los chicos. Palabras cuyo efecto no será porque se los dijo una vez y para siempre, sino que serán puestas a prueba en cada caso, en las ansias infantiles para apoderarse del mundo, que van cediendo en la medida que la ley, al tiempo que prohíbe, habilita otras posibilidades, promoviendo la ecuación que hace tolerable la renuncia a la satisfacción pulsional a cambio de dar lugar al deseo.

A su vez, muchos discursos, entre ellos los que sostienen gran cantidad de medios masivos de comunicación, hacen de la violencia un circo romano. En su afán de dar primicia y aumentar su audiencia contribuyen a visibilizar

o sobrevisibilizar ciertas prácticas y a ciertos sectores - los más desfavorecidos o vulnerables- , mostrando su lado más trágico, como esos otros que hacen de obstáculo al orden social. Y también recurren a este mecanismo cuando al referirse a los adolescentes y a los niños que golpean o insultan en la escuela, los individualizan, criminalizan y hasta les marcan un destino irrevocable, ya que son a-normales o a-morales, que amenazan e intimidan a sus pares víctimas.

Esta manera de interpretar la agresión entre los niños se sustenta en la teoría del *bullying*, que comienza a tomar vigencia en la década de los setenta en el marco de las corrientes positivistas y funcionalistas. Se define al bullying como actos donde

> Debe existir una víctima (indefensa) atacada por un par. Debe existir una desigualdad de poder o "desequilibrio de fuerzas" entre el más fuerte y el más débil. La acción agresiva tiene que ser repetida, tiene que suceder durante un largo período de tiempo y de forma recurrente (Olweus, 1993, citado en Veccia, Calzada y Grisolia, 2008).

Esta teoría, más que la búsqueda de posibles salidas, asigna a los sujetos rasgos o características, como su fuerza o poder, que habilitan a culpabilizar a unos (victimarios) y a compadecerse de otros (victimas).

Los educadores, como trasmisores de la cultura, tienen vital importancia en la mediatización entre los niños, ya que, muchas veces, otros adultos no pueden hacerlo. "Para ello se hace necesario un esfuerzo subjetivo importante, revisar la posición de maestros en condiciones de investirse en ese lugar de Otro social y sostener la tensión intergeneracional ante el niño" (Kaplan, et al., 2005, p.117).

De lo expresado por los educadores se desprende que la agresión como significante sugiere distintos sentidos. Por un lado, hay una fuerte impronta que la asocia con el maltrato, el hacer mal, donde se juzga desde supuestos morales, adjetivando las vivencias de los niños en términos binarios: lo bueno y lo malo. Se etiqueta a quienes serían los maltratadores o "malos", ya que utilizan burlas, ofensas, son violentos; y a quienes serían los buenos, que se sentirían mal, tendrían miedo o se inhibirían de realizar ciertas acciones. Esta manera de interpretar las situaciones se asocia y se nutre de los modos y los sentidos con los que los medios masivos de comunicación dan visibilidad a las situaciones de amenazas, insultos y/o golpes entre los niños en la escuela, y que exacerban las diferencias, y hacen de los sujetos víctimas y victimarios. Estos términos provienen de la victimología clásica, articulados con la teoría del bullying, que clasifica y discrimina a niños y adolescentes en agresores y víctimas según rasgos o características, como su fuerza o poder. Estas operaciones cristalizan dos posiciones, activo y pasivo, como las únicas posibles, y los construye presos de circuitos de repetición. Como expresa Minnicelli: "Lo curioso es cómo 'obedientemente' a esa suposición de maldad, responden en espejo y actúan ese lugar" (2013, p.46).

Otros educadores describen las situaciones de agresión entre los niños utilizando verbos como atacar, invadir, dañar, lastimar; acciones cercanas a los verbos con los cuales se caracteriza la agresión que, desde el latín, se define como "aggressio, asalto (…) aggredi, acometer" (De Echegaray, 1898, p.148). Así, otorgan palabras a eso que emerge abruptamente. Al describirlo, construyen un relato que posibilita intervenir, como ese venir entre, para desplegar, desglosar, deconstruir esas acciones que permiten el ingreso de la pregunta, que, dirigida a los niños, los habilita a implicarse y a crear en ellos la capacidad de responsabilizarse través de la cual se construye su libertad.

Los educadores dicen que la agresión se desata ante conflictos entre los niños que aparecen, por ejemplo, al enfatizar las diferencias corporales, distinciones familiares y de poder adquisitivo o cultural, y a veces con respecto al desempeño escolar. Todas esas diferencias hacen a la singularidad de cada niño. Es ese rasgo singular lo que se vuelve objeto discriminable y de burlas. También relatan otros conflictos, como que un niño tiene un objeto y otro lo quiere, entonces se lo intenta sacar o se lo quita; o cuando pretenden ser los primeros o adelantarse en la realización de una actividad. Estas situaciones tienen su origen en las particularidades de los tiempos infantiles, la sensibilidad a la más mínima diferencia, y las ansias de apoderarse del mundo. Así, el descubrir, encontrarse y tener que compartir con el otro - siempre distinto- resulta muchas veces conflictivo. Ante ello, el primer recurso con el que cuentan es el pulsional, donde prevalece la pulsión agresiva ya que se dirigen al otro con hostilidad atacándolo, manera en que esta pulsión encuentra su satisfacción. Como plantea

Freud, “no se trata de eliminar por completo la inclinación de los hombres a agredir; puede intentarse desviarla…” (2004, p.195). Allí entran en juego los adultos que pueden posibilitar - o no- otros caminos para la satisfacción pulsional a través de sus palabras y actos.

La agresión entre los niños en la escuela es, para algunos educadores, efecto o reflejo de lo que lo niños vivencian como violencia. La mayoría de ellos conoce o relata escenas, basadas en los dichos de los niños o por haberlas vivenciado, en las que los adultos, padres, familiares y/o vecinos del barrio, recurren a las armas, la fuerza y las amenazas ante los conflictos, para imponer su poder sobre los otros. Entonces, desde la perspectiva de algunos de los educadores, los niños normalizarían estas situaciones reproduciendo esos modos de vincularse, lo que los lleva muchas veces a etiquetarlos de violentos, agresivos, anormales, amorales e ineducables, como modos de minorización, dado su origen social.

Encontramos a algunos educadores que sostienen que la violencia es social. Situaciones como tiroteos, robos, asesinatos, que se vuelven vivencias en los niños y a las que día a día están expuestos, son percibidas por los educadores como situaciones profundamente tristes, que los movilizan a buscar maneras o alternativas para pensar qué hacer. Apuestan a comprenderlos a través de la escucha y donar cultura como la posibilidad de inscribirse socialmente por fuera de estos adjetivos con que se los califica, y cuyas marcas se vuelven imborrables. El coordinador del taller de canto y composición cuenta que plantea una actividad frecuente que es el intercambio de canciones. Los niños traen las que conocen y él les ofrece otras cuyas letras les permiten conocer la historia paranaense, recorrer los espacios públicos y tender puentes a la ciudad desde la isla que es el propio barrio, sosteniendo con esperanza que la cultura es liberadora.

En cuanto a las intervenciones que los educadores realizan al darse situaciones de agresión entre los niños en la escuela se encontró que, en primer lugar, a todos ellos los movilizan estas escenas, les producen distintas emociones que son el puntapié inicial que los lleva a intervenir. Unos consideran que es parte de su oficio de educar y otros lo hacen por deber. De lo que se interpreta que en unos opera la responsabilidad intergeneracional de ocupar un lugar asimétrico ante los nuevos, que les permite hacerse preguntas e intervenir éticamente. Intervenciones éticas entendidas como un saber estar y no como un deber ser. De las estrategias y caja de herramientas a las que apelan estos educadores podemos aseverar que cada uno ejerce su oficio con nombre propio. Cabe preguntarse si no hay una deuda pendiente de pensar, acordar y pautar un abordaje colectivo e institucional.

Así, dada la impronta de juzgar moralmente a los sujetos entre malos-agresores y buenos-víctimas, algunos adultos culpabilizan a los primeros tomando medidas como llamar o enviar notas a los padres. En ese mismo acto se posicionan como impotentes, ya que delegan la responsabilidad de las situaciones conflictivas que ocurren en la escuela al ámbito familiar, con la excusa que desde antaño se pronuncia: “esto siempre fue así”, y sumando a ello las quejas por la falta de respuesta de los padres, que no hacen más que retroalimentar la desresponsabilización de chicos y grandes en los conflictos inherentes a la vida.

Otras intervenciones que también recaen sobre los niños etiquetados como agresores son de control y castigo, en las que se les demanda obediencia a través de imponerles escarmientos, como amenazas de dejarlos sin recreo o sin hacer otras actividades agradables, expulsarlos del aula o reducir su horario de permanencia, modos en los que la asimetría del adulto y la autoridad de la función docente se conjugan como poder arbitrario y hasta sádico. En un intento de doblegar la agresión, se posicionan como sus productores.

Se encuentran también educadores que ante la agresión entre los niños apelan a los supuestos morales para su intervención, y tratan de persuadir a quienes consideran culpables y lograr que su accionar cambie hablándoles a través sermones, imponiendo su ideal de alumno en su hacer y deber ser.

A diferencia de los abordajes anteriores, algunos educadores relataron otros modos de intervención ante la agresión entre los niños en los que aparece el mediar ante el conflicto, habilitar la palabra, escuchar los relatos respetando a cada uno y posibilitar el inter-cambio. También aparece el desplegar ficciones, tender puentes hacia otros lugares de la ciudad, dar a conocer la cultura, entendiendo que es liberadora, a partir de analizar las canciones, ofrecer vocabulario, y realizar lectura de cuentos para luego compararlos con las escenas ocurridas. En todas estas intervenciones hay intentos de responsabilizar a los niños por sus acciones implicándose como

agentes de educación. En estos abordajes se ponen de relieve los contenidos de educación como los tesoros culturales que funcionan como terceridad, como aquello que convoca y posibilita el encuentro entre los niños y con los adultos. Encuentros en los que es necesaria la transmisión de parte de los mayores de otros modos de lazo cuando por los conflictos entre niños la agresión se desata.

A modo de conclusión

Por el recorrido realizado, tanto los dichos de los educadores entrevistados, como las investigaciones que aportaron sustento a la tesina y ahora al trabajo, me llevan a afirmar que no se trata de seguir ahondando en una promoción social del significante violencia o bullying, con los que se adjetiva a las nuevas generaciones. Como señala Hebe Tizio (citada en Aichhorn, 2006):

> Vivimos en un momento histórico donde hay una promoción social del significante 'violencia' (…) Con él se adjetiva cada vez más a las nuevas generaciones sin ver que los cambios estructurales en juego producen desregulaciones que generan nuevas formas de desamparo (p.20).

Se trata de explorar sus sentidos, pensar estas desregulaciones y las intervenciones llevadas a cabo, poniendo especial énfasis en aquellos contenidos culturales, como indicios que no aparecen en ninguna de las investigaciones encontradas, y que abre a nuevas vías para investigar la agresión entre niños.

Además, las intervenciones postuladas que van del límite a la posibilidad funcionarían al modo de ceremonias mínimas, basadas en la perspectiva de que la educación tiene que ver con la transmisión de formas de legislar el lazo social a través de donar contenidos culturales, de los que podría decirse son posicionamientos de educadores que posibilitan subjetivación, ya que como sostiene Violeta Nuñez,

> Sin duda, el vínculo de la educación ata a un destino humano: a ser, inexorablemente, seres de cultura, seres de lenguaje. Inscripto en el mundo simbólico, en la serie de las generaciones, cada sujeto ha de buscar su lugar propio, ha de hacer su juego (2003, p.39).

Referencias Bibliográficas:

Aichhorn, A. (2006). *Juventud desamparada*. Barcelona: Gedisa.

Dolto, F. (1995) Los derechos del niño. En *La dificultad de vivir. Psicoanálisis y Sociedad.* Volumen II. (pp.11-42) España: Gedisa.

Evans, D. (2007) *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Bs. As.: Paidós.

De Echegaray, E (1898). *Diccionario General Etimológico de la Lengua Española*. (Tomo Primero, p. 148), Madrid: Faquineto. Recuperado de: https://archive.org/stream/diccionariogener01echeuoft#page/148/mode/2up

Freud, S. (2004) Pulsiones y destinos de pulsión. *Obras Completas (O.C.).*, v. XIV Buenos Aires: Amorrortu. (1915)

Freud, S. (2004). El malestar en la cultura. Obras Completas (O.C.). v. XXI. Buenos Aires: Amorrortu. (1930)

Freud, S. (2004), ¿Por qué la guerra? Obras Completas (O.C.)., v. XXII. Buenos. Aires: Amorrortu. (1932)

Frigerio, G. (2008) *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica*. Buenos. Aires: del Estante editorial.

Kaplan C., Spiegel, A., Durán M., Januszevsky, S. y Pipito, L. (2005) Los sentidos de las violencias en la escuela: un debate necesario previo a la definición de políticas y acciones. En Lajonquière, L. Guitérrez D., Kaplan C., Villanueva A., Ambramowski, A. Saucedo Ramos C., Ferroni, (...) y Minicceli M. *Violencia, medios y miedos. Los sentidos de las violencias: Peligro, niños en la escuela*. Buenos Aires, México: Ediciones Novedades Educativas.

Meirieu, P. (2011) Charla abierta: Educar en la incertidumbre. *El monitor* (en línea). Número 9- Carta de Lectores, p.42-45 (fecha de consulta: 9 de diciembre de 2014).

Minicelli, M. (2004) *Infancias Públicas. No hay derecho*. Bs. As.: Ediciones Novedades Educativas.

Minnicelli, M. (2013) *Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Rosario: Homo Sapiens.

Nuñez, V. (2003) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

Sosa, R. (2012) *La fascinante historia de las palabras*. Buenos Aires: Interzona.

Veccia, T., Levin, E. y Waisbrot, C. (2012) Agresión, violencia y maltrato en el grupo de pares. Aplicación de una metodología cualitativa multitécnica con alumnos de séptimo grado de una escuela pública de la ciudad de Buenos Aires." *Revista De Investigación En Psicología*, (*15)* 2, 13-34.

Cómo citar este trabajo:
Rossi, V. (2020). Significaciones de los educadores acerca de la agresión entre los niños en la escuela primaria. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

Capítulo 4

LA IRRUPCIÓN DE LO INESPERADO



INTRODUCCIÓN

DE RESPUESTAS QUE NO ATENTEN CONTRA LA CONDICIÓN DE LA ABERTURA

Ana Carolina Ferrreyra [1]

Quizás solo se trate de hablar las palabras;
hacerles un buen lugar para que encuentren su sentido.
También ellas - antiguas en la vida de la gente- ,
insisten con las frases de la memoria. Se empujan,
mareadas por la sorpresa de esta chifladura sin sentido.
Ellas, que fueron tan bien educadas, luchan por acomodarse en tiempo
y forma para decir algo porque vislumbran que quizás,
por esos tironeos errantes de la vida, alguien escape del sopor
y logre atar la tripa a su pensar.

Karin Auspitz
El temblor de lo más leve [2]

Cuando lo instituido muestra su fracaso para oficiar de respuesta suficiente y acontece el desborde de las respuestas a la mano solemos confrontarnos con la sensación de que no hemos sido preparados para *Eso*. En tiempos de neoliberalismo depredador, en los que prima el paradigma "problema-solución" cabe introducir la necesidad de realizar un viraje hacia la posibilidad de interrogarnos, de cuestionarnos. Es entonces cuando acuden a nuestra ayuda las palabras de Jean Claude Milner:

El problema pide una solución …. Un problema existe aunque no haya nadie que lo plantee.... Se le debe buscar una solución. La solución será definitiva o transitoria. Si es definitiva, el problema subsiste solo como recuerdo; a la larga, se convertirá en material para el historiador. Si es transitoria, el problema está condenado a resurgir .…Basta abrir los diarios para encontrar este lenguaje: problema de las jubilaciones, problema del desempleo, problema de la inseguridad, la lista es larga.

1. Lic. en Psicología (UBA), cursa la maestría en Ciencias Sociales/Educación (FLACSO). Tutora de la Carrera de Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas (FLACSO). Es Investigadora Docente (JTP) en Profesorados Universitarios (IDH). Coordinadora del Espacio de Acompañamiento de Trayectorias de profesores noveles a partir de la conformación de comunidades de aprendizaje (CCPEMS). anacaroferreyra@gmail.com

2. Karin Auspitz (2019). Palabras que enfermaron. En: *El temblor de lo más leve*. Buenos Aires: Ed Nuevo hacer

La cuestión [3] pide una respuesta. No se plantea sino cuando algún ser hablante la plantea también a un ser hablante, que puede ser otro o él mismo. No recibe respuesta sino cuando algún ser hablante la da, a sí mismo o a otro .... de modo que nunca puede haber una respuesta suficiente que cierre la cuestión …. es propio de la cuestión el poder permanecer abierta para siempre, y es propio de la respuesta el no atentar contra esta condición (2007, p.12) [4].

"Nunca puede haber una respuesta suficiente que cierre la cuestión". En ello quizás radica una clave respecto de lo que abordará el capítulo que aquí presentamos.

Los escritos que a continuación se despliegan intentan bordear algunas de esas preguntas que diferentes sujetos, individual o colectivamente, se han formulado ante lo que en el cotidiano de sus funciones no deja de incomodar: ¿qué desconcierta de la irrupción de los cuerpos, las sexualidades, la muerte y los afectos? ¿De qué modo se hace presente lo real en la cotidianeidad de las instituciones? ¿Con qué herramientas contamos para lidiar con ello? ¿De qué saberes nos valemos?

En los diferentes textos que componen la primera parte de este capítulo leeremos variaciones discursivas que dan cuenta de cómo lo que desconcierta parece estar relacionado con cierto olvido de aquello que nos constituye como humanos. El psicoanálisis, haciendo de los desechos su material de trabajo, y en diálogo con otras disciplinas, intenta formalizarlo reponiendo esa humanidad, toda vez que lo conceptualiza como la irrupción de lo real. Se vislumbra asimismo la necesidad de su tratamiento - también este propiamente humano- , del cual dan cuenta los artículos, cada uno desde su perspectiva.

En el trabajo *Una fiera contemporánea: la irrupción del sujeto en lo real. Un niño que no consiente al lugar de objeto*, **Amelia Imbriano** parte del recorte de un caso singular. Nos recuerda que las preguntas fundamentales que conforman la humanidad están en relación al imposible de Todo-saber, y pone de manifiesto las operaciones del psicoanálisis que - vía maniobras en transferencia- contribuyen a redistribuir los goces.

En *Más allá de lo traumático: el sujeto padece de no poder decirse*, **Leandro de Lajonquèire** retoma la cuestión interrogando la posición de "todxs víctimas" propiciada por la época actual, al historizar el sufrimiento humano y enmarcarlo en la necesidad de tratarlo (desde una perspectiva freudiana) a partir de permitirle al sujeto que pueda bien decir qué tiene que ver con eso que le pasa.

En *La educación emocional frente a la irrupción de lo inesperado*, **Ana Abramowski** hace una lectura crítica de ciertos discursos que pretenden hegemonizar el campo educativo, y advierte sobre los riesgos de "emocionalizar los problemas". Su argumento es que el pensamiento positivo y la educación emocional, en el acto de disociar las expresiones emocionales de sus condiciones de producción, logran instrumentalizar las emociones en pos de operar de manera adaptativa frente a lo dado, y, como consecuencia, logran ser funcionales a la rentabilidad del capital.

En el artículo *Hacerle algo a la lengua escolar*, **Silvia Duschatzky** muestra cómo las escuelas navegan entre "el lenguaje estatal" y esos modos de hacer que no encuentran aún cómo decirse. En el cuestionamiento de los "léxicos y rituales escolarizantes que poco rozan las sensibilidades existentes", así como de los lenguajes mercantiles que procuran instalarse bajo figuras como la del coaching, la autora relata una experiencia que la induce a preguntarse"¿qué desespera más, el llanto o la esterilidad de la pedagogía o la psicología?". Su pregunta hallará eco en los textos que componen la segunda parte de este capítulo.

Los cinco artículos de la segunda parte ponen a disposición el relato de invenciones que tienen lugar tanto en

3. El francés *question* es en castellano cuestión pero también *pregunta*.

4. Milner, J.C. (2007). *Las inclinaciones criminales de la Europa democrática*. Buenos Aires: Ed. Manantial.

la *formación docente* continua como en la inicial, y que se presentan al servicio de brindar posibles respuestas a la preocupación por no haber sido preparadxs para Eso, cuando irrumpe lo inesperado.

En *Formación docente: ¿Se los puede preparar para eso?*, **Ana Carolina Ferreyra** presenta un trabajo que, sustentado en la experiencia de formación de docentes de secundaria y superior en la universidad, recupera el eso freudiano para interrogarlo.

María Laura Carro, Uriel Kasman, Constanza Otero y Manuela Palazón (con la coordinación de Ana Carolina Ferreyra) presentan *Espacio de acompañamiento de profesores… ¿noveles? Se hace camino al andar*, donde ponen a disposición algunas viñetas de sus encuentros de trabajo en el espacio de "Acompañamiento de profesores noveles a partir de la conformación de comunidades de aprendizaje".

Ana Lía Yahdjian, Viviana Fidel y Ana Carolina Ferreyra (ESN Nª9) presentan *El dispositivo ateneo como articulador de saberes. Una experiencia con estudiantes de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires*, donde analizan un dispositivo de formación de profesorxs de enseñanza primaria e inicial.

En *El espacio de relatorías en la formación docente. Un puente entre las producciones de las prácticas y el análisis teórico*, **Valeria Feder y Paula Roffo** (ESN Nª7) dan cuenta de una experiencia que denominan relatorías, y se enfocan también en el fortalecimiento y apoyo a la formación docente de inicial y primaria. **Judith Taub y Cecilia Jodar** (ESN Nª7) cierran el capítulo con *Tejiendo tramas en la función tutorial*, un artículo en el que ponen a trabajar una función necesaria para el alojamiento y acompañamiento de las trayectorias de los nuevos sujetos ingresantes a la formación docente.

Queda de manifiesto que cuando lo real irrumpe nos vemos conminadxs a hacer algo con ello. Aparece entonces la posibilidad o la necesidad de la ficción. Algunos significantes se repiten: acompañar; mantener asimetrías y simetrías necesarias; apelar al lazo, pero un lazo que, entendido como discurso, sabemos que es NO-TODO.

Se impone apelar a la invención de dispositivos que involucren recursos culturales que consideren las singularidades, pero apuntando a la construcción de lo común, recuperando el valor de la experiencia, la escritura y - por qué no- de la angustia, como ese afecto que no engaña.

Cómo citar este trabajo:
Ferreyra, A. (2020). De respuestas que no atenten contra la condición de la abertura. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

UNA FIERA CONTEMPORÁNEA: LA IRRUPCIÓN DEL SUJETO EN LO REAL. UN NIÑO QUE NO CONSIENTE AL LUGAR DE OBJETO.

Amelia Haydée Imbriano [1]

Resumen

Lo contemporáneo se caracteriza por la irrupción del sujeto en lo real, cuya presentación se organiza, las más de las veces, como irrupción de lo inesperado. Cabe preguntar: ¿inesperado para quién?, pues su aparición plasma fértilmente las escenas de la vida cotidiana. Asistimos a la época de sujetos "alóctonos", - dislocados- como consecuencia de los pasos acelerados del discurso de la globalización. Este implica un estilo de anomia particular: la verdad es manipulable, no alude a una operación jurídica. Su consecuencia se presenta en la realidad a través de la emergencia del sujeto en lo real, de un sujeto que ha quedado solo para arreglárselas con la pulsión - la fiera, según Lacan- . Nos referiremos a dos grandes irrupciones de lo mortífero: el sujeto des-institucionalizado, y la ausencia de interrogaciones subjetivas respecto de sexualidad y muerte. Es el mundo de las respuestas, y entre ellas mato-muero, una ocasión de existencia que configura aquello que podemos llamar vulnerabilidad.

Palabras claves: pulsión, sexualidad, muerte, discurso.

Lo contemporáneo se caracteriza por la irrupción del sujeto en lo real, cuya presentación se organiza, las más de las veces, como irrupción de lo inesperado. Compartiremos un relato clínico que muestra las transformaciones actuales de los lazos familiares, cuestión que consideramos mínima, pues lo que nos interesa principalmente es reflexionar sobre las diversas presentaciones del sujeto tomado por el empuje pulsional y el desamparo subjetivo.

Globalización/anomia. Los alóctonos

La biología considera "alóctonos" a los seres vivos que se encuentran en un lugar distinto al de su origen. Desde

1. Doctora en Psicología Clínica y Psicología Social. Diplomada en Derechos Humanos. Psicoanalista. Decana de la Facultad de Ciencias Psicológicas Universidad Kennedy. Buenos Aires. Argentina. ameliaimbriano@gmail.com

el psicoanálisis, la cuestión del origen implica siempre un punto de enigma, de no-todo-saber. Aprovecharemos la acepción relativa a "lugar de donde se procede" para hacer referencia a la relación del sujeto y el Otro, instituida por el discurso. En él se especifican las relaciones del sujeto con los significantes en tanto lo representan y lo dividen, y con el objeto en tanto que perdido, organizándose las formas de lazo social. Ellas implican los modos de sujetamiento,

> lo que puede determinar a un sujeto, producirlo, causarlo, o sea, su historia, y, más precisamente, la historia de un decir, el que estaba ya antes incluso de su nacimiento en el discurso de sus padres, el que desde su nacimiento no cesa de acompañarlo y de orientar su vida (Chemama, R., 1998).

Estos significantes organizan de una manera inaugural las relaciones humanas (Lacan, J. 1986, p.28).

El alóctono se produce por los efectos de la mutación que implica el llamado "discurso capitalista", cuya característica fundamental es la falta de las funciones de imposibilidad e impotencia, y la fusión entre verdad y ser (Lacan, 1992, p. 41). Una de las figuras que muestra esta mutación es la circularidad del S1.

Presentaremos algunos recortes de un relato clínico sobre un niño y su familia, y algunas posibles maniobras realizadas con el objetivo de que el "penar en demasía" (Lacan, 1986, p.174) pueda acotarse. También intercalaremos algunas reflexiones que nos orientaron en el "no retroceder" (Imbriano, 2009).

Mario, María y Mariano componen una familia, en la que Mariano (6 años) es hijo de María (22 años), y Mario (38 años) es pareja de María. Veamos un fragmento del decir de Mario, que se repitió varias veces en el transcurso de la primera entrevista. "*Mariano tiene ADD, lo diagnosticó el Dr. X y está medicado, toma la medicación, pero no le hace nada, patea todo, escupe, por eso con mi terapeuta decidimos que lo vea un psicólogo*". Preguntamos: "*¿Qué pensás del diagnóstico?*". Su respuesta: "*Lo diagnosticó el Dr. X*". Volvemos a preguntar: "¿Qué sentís respecto de lo que hace?", frente a lo cual responde en forma imperativa, con voz muy fuerte y enfática: "*Que tiene un ADD imposible de curar. Tiene ADD y no hay nada para hacer*".

Mario está atrapado en un buen encastre holofraseado (DrX-ADD) que, con valor de S1, vuelve sobre sí mismo reiteradamente. El texto de su respuesta y la patentización de la pulsión en su modo invocante son los indicadores de su sufrimiento y del goce implicado. Lo que está presente es un S1, o varios significantes en posición S1, que se reiteran en circularidad, y que no se ponen en relación al S2. Esta operación nos evidencia cierta pretensión de Mario: ser "autor". ¿Se tratará del sujeto infatuado al cual Lacan se refiere como "hombre moderno"? (Lacan, 1984, p.45). Posiblemente, pero lo más importante es que muestra su sufrimiento. Las dos intervenciones intentaban hacer caer la fascinación que produce la certeza producida por la identidad de impresión - en esta ocasión- y siderar al objeto en tanto invocante, pero la reiteración de la "subida de tono" muestra que será necesario dar tiempo al sujeto.

La soledad del sujeto. Abrir la cadena significante

La circularidad del S1 es uno de los nombres de la soledad del sujeto frente a la pulsión. Orientamos la táctica intentando abrir el discurso hacia algún S2, o sea, que se formule la cadena S1-S2, y se abra un intervalo para que el sujeto se represente. La tarea no es fácil, y, en el medio de algunos avances, se presentan obstáculos. Mario habla de diferentes temas. Escuchemos su decir: "*Hay muchas cosas que no me gusta hablar, es decir, a mí no me gusta hablar, en mi trabajo casi no se habla, se dice […] Una publicidad tiene que decir algo claro y que los demás obedezcan […] yo que en mi laburo logro eso, en mi casa no […] No logro hablar con claridad o no logro que me obedezcan. Mirá, traje anotado lo que me pasa, ¿sirve? si me angustio, dejame agarrar el papel*".

Se refiere a las siguientes temáticas:

> - La casa: "*Hago las compras*", "*dirijo a la empleada. Ella sí obedece, por suerte*". "*En mi casa de soltero mi empleada era un desastre y mi madre no le decía nada, era yo quien*

tenía que ordenar que hiciera las cosas (pausa) a mi vieja no le importaba nada".

- Mariano: "*Al chico lo crío yo, no ve a su padre", "me encargo de todo, de los deberes, de ir al colegio, de llevarlo a la piscina, al club", "yo le hago de padre y creo que él me acepta, pero cuando se le antoja hace lo que se le canta y no obedece lo más mínimo*".

- María: "*Conocí a María en un boliche, ella trabajaba en la barra". "Le conseguí otro trabajo, en una empresa, pero no cumple, la tengo que despertar como a un chico". "Ella se despabila a la noche, a esa hora es hiperquinética". "Tiene 22 años y tuvo a Mariano de muy chica, a los 16". "Ya va a ir adelante*".

Se ha producido una apertura hacia el S2. Decidimos continuar preguntando: *¿En qué tiene que ir "adelante"?* Nuevamente escuchamos un modo imperativo, con voz muy fuerte y enfática: "*¡Tiene que ir adelante!*"

La pulsión lo lleva por delante, tal como una fiera que arremete. Mario se encuentra absolutamente solo frente a ella. Decidimos realizar una pausa y luego cerrar la entrevista. Decimos con voz muy baja y alternando la mirada en un juego presencia-ausencia: "*Quiero saber de ustedes […] veo que vos estás muy preocupado, vas a ayudar mucho si acompañás a tu mujer a que cuente lo que siente, y vos también podrías contar lo que sentís*". Replica: "*¿Con María? ¡Ella no va a querer! Si no la vas a mandar, como lo hizo el psiquiatra, capaz que acepta venir*" Respondemos: "*Decile que yo la espero, que la quiero escuchar, y sino pasame su celu y la llamo*".

Estos textos son los S1 con los cuales él encara la vida y trata de encontrar un lugar. Son sus imperativos de goce que lo revelan como sujeto de goce, y también cabe atisbar que quizás a través de ellos reduce a los otros al destino de objeto. Lo que es evidente es que ¡Mario sufre!

Sexualidad y muerte

Las preguntas fundamentales que conforman la humanidad están en relación al imposible de Todo-saber, o sea, respecto de la sexualidad y la muerte. Cuando un sujeto está desafiliado de la cadena significante S1-S2, y no se produce el intervalo entre los significantes consecuentemente con la consistencia de objeto, aparecen respuestas bajo diversas modalidades. Entre estas modalidades aparece la consumación de la pulsión homicida primordial: mato/muero.

Volvemos al relato. En la tercera entrevista concurre la pareja. María se presenta: "*Soy mala madre, soy la culpable. ¿Qué querés que haga con el nene? Decime y veo si puedo, porque yo no puedo con el nene, pero vos decime algo, ¡dame unos tips! […] el psiquiatra me dio consignas respecto del ADD*". Respondemos: "*Trabajo diferente, me gustaría saber algo de vos, de Mario (pausa) Contame un poco de tu vida, lo que quieras*". Convocatoria a la cual responde: "*No hay nada que comprender, Mario dice que soy un desastre y tiene razón, lo soy […] a él le gusto así, me conoció peor […] de adolescente, en el secundario me comencé a drogar, marihuana y algunas pastillas y cuando salía chupaba mucho, dejé el colegio […] a los 15 años me embaracé de un compañero del colegio, lo tuve a los 16 […] mi mamá quiso que continuara el embarazo y me prometió que ella lo cuidaría pero cuando nació Mario 'la mamá' se fue con otro hombre y me dejó sola viviendo con mi padre […] después que nació Mariano terminé el secundario en un nocturno más que nada porque me quería rajar de casa y luego conseguí el trabajo en el boliche […] comencé a trabajar, me emborrachaba mucho, y dormía durante el día […] ahí sí que cogí a gusto, chupe y cogí hasta reventar*".

Hay exceso de mostración, típico de los modos actuales de goce. Se trata de significantes en posición de S1 que se homologan al a (S1/a). Aparecen los principales S1 que mortifican a María. Nos muestra su uso como "objetos tapón", y quizás también ocupen ese lugar su pareja e hijo. Pero, hay un texto que está ofreciéndonos, hay significantes que comienzan a hacer tejido, a encadenarse, y en ello radica la importancia de la entrevista, pues posibilita algo en el orden de la pérdida de consistencia de los objetos tapón, como escuchar "*me quería ir de casa*". ¿Hay un hijo desechado? ¿Quién? ¿Ella? ¿Su hijo? ¿Ambos? Y Mario, ¿podrá tolerar lo que escucha? Consideramos que en este momento el analista ocupa el semblante de un Otro que no sabe y que está ahí ofreciendo un espacio para que la lógica de la posición subjetiva y la gramática pulsional en juego se exprese. Hay una apuesta: intentar alguna intervención posible para modificar algo de ese exceso goce, desde una

terceridad ubicada en el No-todo-saber.

Institucionalizar al sujeto

Desde el psicoanálisis, el modo de institucionalizar a un sujeto es "hacerlo hablar", tal como señala Lacan en el Seminario 11 (Lacan, J. 1986, p. 85) respecto de la niña muda. La tarea no es fácil. Es necesario que el analista sostenga resistidas y desafíos. Sigamos escuchando a María, ella nos enseña: "*Extraño a mi mamá, pero la entiendo, mi padre es alguien para dejar*", frase que Mario interrumpe con su voz en alto diciendo: "*No hace falta que cuentes eso! ¿Ve que no puede hablar del hijo*". María continúa: "*No puedo, ¡me entristece! Es una historia triste […] el papá del nene no le dio el apellido, se lo dio mi padre, pero me reprocha siempre que se lo dio para que no sea bastardo*". María llora.

En la próxima entrevista, invitado por la analista, concurre también Mariano. A María y a Mario les dice "papá" y "mamá". Se sienta cerca de Mario, pero inmediatamente se para, recorre el consultorio como una tómbola, se tira pedos, eructa, escupe, se mete los dedos en la nariz, se rasca los genitales. Huele a sucio. Consideramos que es un máximo efecto de mostración a través de las exhalaciones de su cuerpo, como evidencia del lugar de objeto que no consiente ocupar. Toda su rebelión está al servicio de su pedido: que le otorguen espacio como sujeto. Refiere: "*Vengo a jugar con vos, ya me explicaron […] no sé qué mierda te tengo que decir mientras juego, yo no quiero venir*" (nuevamente pedos, eructos y escupidas). Mario interviene: "*Mariano tenés que limpiar el suelo con la lengua*". A partir de lo cual se produce el siguiente intercambio: la analista interviene diciendo: "*Veamos, quizás lo está estampando*", Mariano pregunta, mirando una estantería con objetos, "*¿De quién son?*", la analista responde: "*Están estampadas*". Ambos sonríen pues se aludía a unos jarrones estampados. Se produce un efecto transferencial bajo el modo de complicidad.

Es absolutamente obvio que Mariano baila la danza familiar en donde el goce se pasea con obscenidad en un "reality show" entre padre, madre e hijo. A través de producir escenas inesperadas, con la astucia de poder inventar, cada vez, un modo para sorprender, él nos muestra su decisión de ocupar un lugar muy importante para la familia. Consideramos que Mariano es el condensador de goce familiar y produciendo voluminosos exabruptos, solicita ayuda para todos.

La próxima entrevista se inicia con la analista preguntando a Mariano. "*¿Cómo fue el fin de semana?*". Responde: "*Bien, fui al club (pausa) muy mierda, estos dos se pelean porque yo no hago los deberes*". Mariano nos ha orientado e intervenimos: "*Me parece muy importante lo que decís*" [pausa] *yo me voy a ocupar de escuchar a tus padres, y vos vas a ir a hablar de lo que quieras con una amiga mía*". Mariano acepta. Luego, miro a Mario y María, y les otorgo los datos de la analista para Mariano (nombrada como analista a sabiendas que el niño escucha).

Conclusiones posibles o aberturas

Siempre un texto muestra que habla un sujeto. Consideramos que esta familia está atrapada por la fiera pulsional, los tres integrantes mortificados de diversos modos - han mostrado sus lógicas- .

María, que aparece bajo una figura desenfrenada, también parece obediente, aceptando algunas sentencias sobre ella: del padre, de Mario, del médico, del padre biológico de Mariano (¿compañero?). Y justifica los motivos de la madre para no colaborar con la crianza de Mariano: "irse con un hombre". Pareciera que la madre de María decidió dejarle el puesto de madre. María se resiste y va a jugar su papel de mujer, con cierta desmesura, a un boliche. ¿Cuál será el goce de María? Todos sus excesos son estrategias de la fiera pulsional. ¿Un modo de María de identificarse con su madre es salir a trabajar a un boliche y así también dejar a los hombres-padres y conocer otros hombres? Frente al relato sucede algo importante: hablando "se" encuentra con la angustia y se produce un cambio de posición.

Mario también sufre excesos pulsionales, su historia infantil lo muestra entrenado en la pulsión invocante. En tanto niño con sentimiento de abandonado, se refugia en dar órdenes a las empleadas y conseguir que le

obedezcan. Consideramos que ese modo ocupará un lugar importante para él, pues así describe su trabajo, más allá de las evidencias en las entrevistas.

¿Cómo pensar la ubicación de Mariano? ¿Qué lugar ocupa en la ecuación fálica de María? Es un niño "bastardo" pero "me lo crio mi papá" (que le dio el apellido, al igual que a ella). Mariano es un niño entregado aparentemente al padre de María, pero preferimos dejar abierta la interrogación respecto a quién puede ocupar ese lugar, pues el niño con sus escenas inesperadas llama al Otro de la Ley permanentemente. Mariano no consiente en ocupar el lugar de objeto.

Nombrarlos en tanto que "padres" y proponerles trabajar juntos fue una maniobra que apuntó a varias alternativas: desde realizar una lectura de la realidad que solicitan no encontrando el modo de llamarse familia, hasta cortar el plus de goce de María - que solo puede ubicar como padre a su padre- y legitimar el lugar de Mario.

Consideramos que dar lugar para que pasen al lugar significante los sufrimientos de todos, con sus goces, cumplió el objetivo de que puedan lograr una gramática pulsional más confortable frente a la vida y que no implique la objetalización del niño. Como maniobra, en este caso, intentamos establecer alguna diferencia en la gramática pulsional utilizada por ellos. Nos referimos específicamente a algunos momentos en los que la intervención fue con una voz muy baja, alternando la mirada al estilo presencia-ausencia.

En la escucha analítica no es el analista quien puede saber. Habrá que lograr un lugar para que el sujeto hable y construya su saber. Si el analista otorga su presencia, lo cual implica escuchar, se abrirá la dirección "se dirige al Otro" y se posibilitará la emergencia subjetiva.

Mario y María pudieron encontrar un lugar para alojar su angustia, y consecuentemente surgió el sujeto dividido por su castración - cada uno con su estilo- . En ese momento, podemos pensar que hubo giro de discurso, o sea, hay efecto. ¡No es poco!

Posiblemente, en algunos momentos el analista pudo relevar a Mariano y ocupar el lugar de semblante de "a" como condensador de goce, a quien Mario le dirige sus gritos, María su llanto y Mariano sus escupidas.

La apuesta psicoanalítica consiste en producir la maniobra posible respecto de los efectos de estas transformaciones del goce a las cuales asistimos y situar sus redistribuciones. He aquí el desafío de los próximos años.

Referencias bibliográficas

Chemama, R. y Vandermersch, B. (1998) *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Imbriano, A. (2009) La intervención analítica, una cuestión ética. *Revista Actualidad Psicológica N° 376*.

Lacan, J. (1984a) *Suplementos de Escritos*. *Introducción a las funciones del psicoanálisis en la criminología*. Barcelona: Argot.

Lacan, J. (1986) *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 11*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1992) *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 17*. Buenos Aires: Paidós.

Cómo citar este trabajo:
Imbriano, A. (2020). Una fiera contemporánea: la irrupción del sujeto en lo real. Un niño que no consiente al lugar de objeto. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

MÁS ALLÁ DE LO TRAUMÁTICO: EL SUJETO PADECE DE NO PODER DECIRSE

Leandro de Lajonquière [1]

Resumen

Proponemos retomar la afirmación de que el neurótico padece de reminiscencias -formulada por Freud cuando el psicoanálisis aún no había ganado de hecho existencia-, con el objeto de pensar una dirección posible para las prácticas socio-educativas en tiempos sociales tomados por la idea de lo traumático. Para eso retomamos el movimiento del razonamiento freudiano sobre la experiencia del tiempo, así como la distinción entre la verdad histórica y la verdad material. Llamamos la atención sobre las limitaciones inherentes al hecho de que Freud recurre al pensamiento termodinámico para elucidar el funcionamiento psíquico.

Palabras clave: Freud, reminiscencia, trauma, historia, verdad.

Así como el siglo XX fue un cambalache de biblias y calefones, el XXI parece venir como el siglo del traumatismo generalizado. Sin vulnerabilidad que aguante, hoy todos somos víctimas de algo a la espera de que se nos pregunte: "*¡Che! ¿qué te han hecho?*".

Si estamos interesados en interrogar teorías y prácticas socio-educativas referidas de una u otra forma al psicoanálisis, entonces, creo que sería pertinente volver de forma propedéutica a Freud y a su manera de posicionarse frente a la idea de trauma.

No le cabe a Freud haber propuesto semejante idea. Su entrada en escena, mucho antes de la invención del psicoanálisis, es en sí misma constitutiva de un incipiente campo psicoterápico a fines del XIX, gracias a una operación de importación conceptual del dominio médico, y particularmente, de la ortopedia. Así como el organismo y su equilibrio homeostático sufren los golpes de la guerra y de accidentes variados, el alma también podría ser lastimada por vivencias diversas llamadas "traumas psíquicos". Freud, primero, irá a apoyarse en esta idea de época, conjuntamente con Charcot y Breuer, para oponerse a las tesis degenerativas y del nihilismo terapéutico ambiente, en el caso de la histeria. Ya en un segundo momento, tomará distancia de la idea de trauma para, alejándose de sus primeros compañeros de ruta, acabar inventando el psicoanálisis. Sin embargo, la idea del trauma, así como la guerra, continuó golpeando la puerta del psicoanálisis, obligando a Freud a reiterar la diferencia especifica de su criatura. De hecho, el "trauma" es un estorbo epistemológico del cual a Freud le costará zafar. Intentó diluirlo de todos los modos. Llega incluso a declarar en la *Introducción al simposio sobre las Neurosis de Guerra* (1919) que, estando la represión en la base de toda y cualquier neurosis, esta bien puede ser pensada como una *neurosis traumática elemental*.

Sin embargo, si hay una noción de la primera hora que Freud nunca abandonará es la de *reminiscencia*. De hecho, reitera más de una vez que el *histérico padece* de reminiscencias. Sentencia hecha pública, por primera vez, en los *Estudios sobre la histeria* (1985), fue ella la que finalmente despejó el camino para el psicoanálisis [2].

1. Profesor catedrático en las universidades de Paris 8 y de São Paulo, Psicoanalista, Miembro de *Analyse Freudienne* (Paris). lde-lajonquiere@univ-paris8.fr

2. No obstante, Freud formula esta afirmación conjuntamente con Breuer, pero carece de sentido preguntarse por el alcance que la misma podía tener para este, pues como es sabido los caminos de ambos se bifurcaron.

A la pregunta de si esta proposición sigue siendo verdadera aún hoy, respondo afirmativamente. Más aún, creo que siempre lo será y, por lo tanto, debemos considerarla como del orden de un postulado psicoanalítico. Freud la repetirá algunos años más tarde, en ocasión de sus conferencias en la *Clark University*, en 1909 y, nuevamente, al final de su vida, en *Construcciones en análisis* (1937), si bien en esta oportunidad no hablará más de *histérico* o de *histérica*, y se valdrá en cambio del término *enfermo*.

Pero, ¿qué entendía Freud por reminiscencias?

Según el *Dictionnaire Historique de la Langue Française* (2006), el término "reminiscencia" reviste actualmente un doble significado: en el lenguaje cotidiano, significa un "recuerdo vago e impreciso con un fuerte tono emocional"; por otro lado, y especialmente en filosofía, la palabra es inseparable del pensamiento platónico, con un significado muy diferente ya que se trata de un recuerdo que de hecho no recordamos. En este sentido preciso, el término se generalizó en el siglo XVI en la lengua francesa, gracias a la reflexión de Montaigne. Curiosamente, el *Larousse pour tous* (1905), editado a principios del siglo XX, informa solamente la acepción platónica de la palabra. En este sentido, me inclino a pensar que será durante el transcurso del siglo XX que la palabra reminiscencia gana en francés su acepción corriente. Tal vez lo mismo ocurra en castellano. Personalmente no tengo total certeza, pero sí es cierto que la *Nueva Enciclopedia Sopena de la Lengua Española* (1953) solo trata de la reminiscencia como verbo, es decir, la acción de hacer venir a la memoria algo pasado. Finalmente, aunque desconozco el uso de la palabra en Viena a fines del XIX, sabiendo que los médicos de la época eran hombres ilustrados con un buen conocimiento de la filosofía y de la literatura clásica, creo plausible afirmar que cuando Freud usó por primera vez la palabra reminiscencia tenía necesariamente en mente su significado platónico.

En este sentido, debe decirse que para Freud el histérico sufría de un saber no-sabido. El sufrimiento derivaba de huellas de una otra vida en un otro tiempo y, por lo tanto, no era causado por recuerdos más o menos vagos de la vida cotidiana, como afirma cierta vulgata psicológica actual. Para mayor claridad, recordemos las situaciones imaginadas por Freud a título ilustrativo en su primera conferencia en la *Clark*. En esa oportunidad dirá que los síntomas histéricos son símbolos mnémicos, como los monumentos que adornan nuestras ciudades. Da como ejemplo para su audiencia dos situaciones ficticias. Una es la del londinense que, sin saber nada, permanece tristemente plantado frente al memorial del cortejo de la reina Elenore; la segunda es la de otro peatón que no puede no llorar cada vez que pasa al lado de la columna llamada *The Monument*, que recuerda el gran incendio que destruyó Londres en 1666. Como vemos, cada personaje imaginado por Freud sufre sin saber nada de algo que extrapola su experiencia personal, así como para Platón un griego era capaz de dibujar un triángulo gracias al hecho de que la idea del mismo estaba activa en un otro mundo diferente del de todos los días: el *topus Uranus*.

Sin embargo, las reminiscencias freudianas no son en absoluto las platónicas. Pero tampoco son aquellas del sentido vulgar. O sea, más allá del alma tanguera, los vagos recuerdos no nos hacen sufrir. Freud no sitúa la problemática en el dominio de la gnoseología, sino en otro ajeno al mundo cerrado de los griegos: el de la historia y la temporalidad.

Gracias a la palabra reminiscencia Freud se apartará de la idea médica de trauma, una acción violenta y contingente que perturba el equilibrio de la vida, sobre la que tuvo que apoyarse en un primer momento bajo la influencia de Charcot. El espíritu médico de la época era dominado en Viena por la idea de la degeneración hereditaria y, por lo tanto, por el imperio de un nihilismo terapéutico. De esta manera, cuando Freud afirma que el histérico sufre de reminiscencias, lo hace para sostener que el sufrimiento no es ni del orden de la simulación, ni una manifestación de una biología incurable, ni tampoco el rastro de una acción violenta y contingente sobre el individuo. En suma, para Freud el sufrimiento tiene de hecho una historia.

¿Pero qué idea se hace Freud de la historia? Más aun, si tenemos en cuenta que en el texto *Construcciones en psicoanálisis* (1937) parece decir lo contrario, ya que afirma que el material psíquico, a diferencia de los restos arqueológicos, no está sujeto a la usura del tiempo de la historia.

Para ello es necesario retomar el texto *Recuerdo, repetición y elaboración* (1914), aunque en esa oportunidad Freud no utilizó la palabra reminiscencia sino repetición. Para la introducción del sintagma complejo compulsión a la *repetición* u *obsesión de repetición* habrá que esperar aún seis años (Freud, 1920). La tesis desarrollada en este texto de 1914 es la siguiente: el tratamiento psicoanalítico apunta a sustituir la repetición, que hace sufrir

al neurótico, por el recuerdo, gracias a la actividad psíquica de *per-elaboración* [3] desplegada bajo *transferencia*. Justamente, la única actividad de recordación que cuenta es aquella que se lleva a cabo bajo transferencia, en conformidad a lo anunciado en *La dinámica de la transferencia* (1912).

No obstante, esta idea será matizada en *Construcciones en psicoanálisis* (1937) después de haber establecido la compulsión a la repetición y el nuevo dualismo pulsional en 1920. Freud dirá entonces que el recodar no pone término a la represión, pues siempre habrá un resto no-sabido. Esta es precisamente la razón por la que el analista debe realizar construcciones que puede comunicar al analizante, teniendo cuidado de no dejarse llevar ni por la manifestación inmediata de acuerdo o desacuerdo de este último sobre el contenido comunicado. Este trabajo de construcción es solo un objetivo preliminar en el análisis, por lo que según Freud no constituye su fin, a pesar de lo que han afirmado de forma reduccionista ciertas corrientes de analistas.

El recuerdo o la actividad psíquica de elaboración siempre presupone la transferencia y, por lo tanto, no puede ser confundido con el simple hecho de contar una historia a cualquiera en cualquier circunstancia. Esta diferencia entre *historia y recuerdo bajo transferencia* vuelve a inscribir la distinción que Freud estableció en ese mismo texto entre el trabajo de un arqueólogo y el de un psicoanalista.

Freud era un apasionado por la arqueología; se comparaba con Heinrich Schliemann, quien exhumó las ruinas de Troya. Sin embargo, dirá que la enfermedad, a diferencia de los restos arqueológicos, posee una potencia actual y, por lo tanto, se trata de restos aún vivos. Esa potestad sufriente debe ser precisamente objeto de elaboración psíquica para dar así lugar a la *verdad histórica*. Freud ya había usado este término en el texto *El porvenir de una ilusión* (1927).

La *verdad histórica* no es aquella que el neurótico cree estar diciendo cuando cuenta su novela individual. La *verdad histórica* no existe a cielo abierto. Está siempre por ser construida bajo transferencia y, por lo tanto, tanto el analista como el analizante participan en su construcción. Este proceso no se confunde, entonces, con el de las reconstrucciones realizadas por los arqueólogos a partir de vestigios destruidos o desgastados. De este modo, la fuerza convincente de las construcciones en el análisis dependerá del grado de *verdad histórica* que contengan, si bien esta nunca puede ser establecida a ciencia cierta. Al contrario de lo que podemos pensar, la imposibilidad de establecer su contenido hace, paradójicamente, que la construcción en el análisis llegue a ser convincente.

En *Construcciones en psicoanálisis* (1937) Freud cuestiona la idea banal de la historia como algo que pertenece al pasado. Básicamente, el haber recuperado el término platónico de reminiscencia le permite formular la siguiente paradoja: el pasado psíquico no ha pasado. Si queremos comprender el movimiento del pensamiento freudiano es imperativo subvertir la línea corriente del tiempo: pasado, presente, futuro. Dicho esto, la histérica, aunque sufra reminiscencias, no sufre de lo que comúnmente llamamos el pasado, por más traumático que sea.

Decir que el pasado no ha pasado implica una subversión de la linealidad imaginaria de la historia. La experiencia de la temporalidad fue el tema del gran debate intelectual del siglo XIX. Freud intentará hacerse un lugar entre Hegel (1770-1831), por un lado, como representante de la idea de la historia como progreso y, por el otro, los personajes más importantes del romanticismo alemán, Schopenhauer (1788-1860) y Nietzsche (1844-1900). El camino singular que Freud finalmente trillará estriba en afirmar que la repetición, que hace que el pasado no haya pasado, no se opone a la historia. De hecho, no hay una sin la otra y, por lo tanto, la repetición entraña en sí misma la diferencia histórica.

Freud se abocará a la cuestión de la temporalidad con las herramientas de su tiempo. El problema, por un lado, es que esas herramientas conceptuales importadas para el campo psicoanalítico en gestación no eran

3. Preferimos usar el término propuesto por Laplanche y Pontalis en lugar de simplemente "elaboración", usado por Ballesteros en las *Obras Completas* que leyera por primera vez aún joven.

realmente apropiadas para la tarea y, por el otro, que ya comenzaban a ser cuestionadas en sus campos de origen en el mismo momento en que Freud se valía de ellas. Freud recurre tanto a la termodinámica como a la tesis biológica sobre la transmisión de los caracteres adquiridos.

El embrollo de la tesis de la transmisión es bien conocido. Freud necesita justificar la universalidad de Edipo y el complejo de castración sin postular la existencia de ideas innatas. Para eso inventa el mito del asesinato del líder tiránico de la horda prehistórica y de su ingesta, que instala tanto la culpa como las condiciones de emergencia de un nuevo producto psíquico: la prohibición del incesto. Así, para garantizar el viaje en el tiempo de la prohibición del incesto adquirido primitivamente, Freud recupera la tesis biológica, abiertamente criticada cuando aún vivía. En *Moisés y la religión monoteísta* (1934-1938) dirá que, si bien era consciente de su progresivo abandono en el campo de la biología, en ese momento, él no podía, sin embargo, prescindir de ella en el psicoanálisis.

Por otro lado, menos conocido es el hecho de que Freud recurrió a la termodinámica para distanciarse de la neurología e inventar el psicoanálisis. No obstante, ese gesto freudiano es en parte responsable de nuestra dificultad para comprender la experiencia de la temporalidad.

El uso de la termodinámica le permite a Freud pensar en términos de un aparato psíquico o anímico, dejando así al cerebro y su materialidad celular fuera del campo del psicoanálisis. Aquel, como cualquier dispositivo o máquina realiza un trabajo. Precisamente, el término pulsión dice de la realización de un *trabajo psíquico*. La pulsión no es una entidad óntica, es un artefacto epistemológico o concepto fronterizo, como decía Freud (es decir, un término que dice del límite entre el psicoanálisis y la biología), compuesto de cuatro elementos, a saber: la *fuente*, el *fin*, el *objeto* y el *empuje*. En este sentido, el aparato despliega una fuerza que entraña la transformación de una energía siempre constante, de conformidad con el primer principio termodinámico, que Freud llama *libido*. Por otro lado, el funcionamiento de cualquier dispositivo requiere de energía que, por definición, debe circular, y que, por lo tanto, hace que el aparato psíquico esté sujeto a una diferencia de potencial llamada deseo, responsable de que el aparato nunca deje de funcionar, sea de día o de noche.

No obstante, el lado no prometedor del recurso de Freud a esta idea de aparato es que la termodinámica no llega a subvertir el pensamiento determinista derivado de la mecánica newtoniana. A finales del siglo XIX este no había sido aun completamente cuestionado o, si se prefiere, su alcance no había sido aún relativizado. Para que sea posible pensar en la irreversibilidad de los procesos y dar lugar al azar será necesario aguardar la llegada de la física cuántica. Freud intentará escapar a su manera del determinismo forjando la idea de un *sobredeterminismo psíquico*. Entonces, no se trata más del determinismo clásico, se trata de un orden necesario que da lugar al azar en su interior, a una novedad que no está contenida en el instante anterior del proceso. Este nuevo tipo de determinación psíquica, que no es determinista en el sentido clásico, no puede entenderse sin el recurso de Freud a la idea de *Nachträglich* o de *retroactividad*. Uno no va sin el otro. El sobredeterminismo hace que el determinismo psíquico sea tal solo retroactivamente. Por el contrario, el funcionamiento psíquico es a priori siempre indeterminado.

Las ideas, muy sui generis, de *sobredeterminación* y de *retroactividad* se le impusieron a Freud en su propósito de no quedar prisionero del pensamiento clásico. La aparición de una nueva física terminará proponiendo otro tipo determinismo. Los físicos ya no se verán más obligados a elegir entre el determinismo y el azar. Ahora, lo necesario deviene tan solo después, es decir, retroactivamente. Esto es, en cierto modo, lo que Niels Bohr le dijo a Albert Einstein sobre la supuesta contradicción que se arrastraba desde hacía algunas décadas acerca de la naturaleza de la luz: ¿su naturaleza es corpuscular u ondulatoria? El danés le dirá a su colega alemán, quien decía que era absurdo pensar que Dios juega a los dados, que se trataba de un falso dilema, ya que la naturaleza de la luz se dará a ver en conformidad con la naturaleza del dispositivo con el que se la haya interrogado científicamente[4]. Freud, aunque tarde en su vida, llegó a saber de la existencia de este debate entre físicos que

4. Recientemente fue posible construir un aparato capaz de medir la doble realidad de la luz

subvertiría el pensamiento determinista clásico. Pero, a diferencia de su reacción frente al debate biológico sobre la transmisión de caracteres adquiridos, dirá, en una carta del 22 de octubre de 1932 a Marie Bonaparte -quien le había comentado de su preocupación ante la idea del libre albedrío del átomo así como la posición de Einstein en este debate, al contrario, la tranquilizaba- que era necesario esperar para ver a qué novedad daría lugar la caída de la visión del universo aún en vigor en ese momento (Cf. Hornstein, 1993).

Pero volvamos a esta idea de que el aparato psíquico no es el cerebro, pues se trata de una máquina compuesta por "montantes de afecto", y por una serie de representaciones psíquicas tan especiales que Freud, más de una vez, se verá obligado a inventar un nombre, el de *Vorstellungsrepräsentanz*, término traducido por Ballesteros como simple representación, y que mereció en el *Vocabulario de Psicoanálisis* (1971) de Laplanche y Pontalis la traducción de "representante-representativo". El debate en Francia en torno de la traducción del alemán al francés de este término dista mucho de estar cerrado. En la edición de las Obras Completas, coordinada por Jean Laplanche hace relativamente poco tiempo en comparación con la edición española, el término alemán fue traducido como "*représentance de représentation*" que a mi entender bien podría corresponder en español a algo del tipo "representación de la acción de representar la representación". Este asunto extrapola obviamente los límites de este ensayo. Sin embargo, para mí queda claro que aquello que Freud intentaba pensar era un sistema de representaciones sin referente alguno, es decir, un sistema de representaciones ciegas y no de imágenes más o menos fuera de foco de un referente exterior al discurso. Por otro lado, y con el propósito de pensar la cuestión de la temporalidad, me permito decir que el aparato anímico no es una mera máquina para explorar el tiempo, como, por ejemplo, aquella inventada por el británico Herbert G. Wells en el mismo momento en que Freud escribía su *Proyecto para una psicología para neurólogos* (1895). El aparato pensado por Freud es una máquina que de hecho fabrica el mismísimo tiempo. Una temporalidad que no va en línea recta para adelante, sino que, paradójicamente, más bien avanza en forma retroactiva, lo que hace que el llamado pasado nunca termine de pasar.

Ocupémonos ahora del uso que Freud hace del término *historia*. Freud hace referencia a tres aspectos diferentes. Primero, la historia es *lo vivido* por una persona, cuya transcripción psíquica desde la percepción a la consciencia implica inevitablemente una pérdida de energía, según el segundo principio termodinámico, en conformidad con lo expresado en la Carta 52 a su amigo W. Fliess (Freud, 1896). En segundo lugar, se trata del *relato yoico* o novela imaginaria del neurótico. En este sentido, se podría decir que el Yo es un Yo-historiador. Finalmente, el término historia denota la actividad de *per-elaboración* o historización subjetivante bajo transferencia, en conformidad con el dispositivo analítico. Es decir, se trata de la historia como operador o proceso de simbolización.

En este sentido, no hay duda acerca de la distinción freudiana entre el relato yoico y la *per-elaboración*. No obstante, el debate en la literatura, en particular el derivado de la enseñanza lacaniana, atañe a lo real de la historia (Cf. Braunstein, 2008). En mi opinión, son los textos *El porvenir de una ilusión* (1927) y *Moisés y la religión monoteísta* (1934-1938) los que nos dan una buena pista para entender estas tres acepciones del término historia en el pensamiento de Freud. La construcción de estos dos textos está asegurada por dos ideas importantes para Freud. Por un lado, aquella que afirma que hay una diferencia entre la *verdad histórica* y la *verdad material*. Es decir, entre lo que se puede construir en un análisis y lo que resta como producto de la mismísima simbolización. Por otro lado, la tesis freudiana de que los síntomas, las religiones y las alucinaciones conllevan en sí mismos una parte de *verdad histórica*. Es precisamente este fragmento todavía vivo y entretejido por la represión inconsciente que adviene gracias al proceso de historización desplegado bajo transferencia que es el análisis.

Sin embargo, esta afirmación no debe entenderse de la manera historicista. Es decir, según la forma aprendida en la escuela, en conformidad con la advertencia lanzada por el filósofo hispano-estadounidense George Santayana (1853-1962): la historia guarda la verdad que debe ser conocida para evitar repetir los errores del pasado. En resumen, el análisis no es la historización a la moda del historicismo hegemónico en nuestro imaginario social. Por lo tanto, no se trata de recordar para saber, es decir, para tener al alcance de nuestras manos la llamada verdad como una pieza arqueológica del pasado. Al contrario, la *per-elaboración* lleva al analizante a desprenderse del pasado, a gastar un bocado de temporalidad. Recordar, para Freud, no entraña saber, en el sentido corriente, sino más bien olvidar.

Pero, ¿cómo es posible, entonces, olvidar lo que pasó? Por la sencilla razón de que lo que pasó no pasó: ello insiste en pasar. En mi opinión, esta idea articula los tres ensayos que componen el texto *Moisés y la religión monoteísta* (1934-1938). Este texto es para Freud, ya envejecido, una especie de tercer "mano a mano" con Moisés, si tomamos como segundo aquél que tuvo lugar en 1901, cuando consigue finalmente visitar Roma y se encuentra con la estatua de Miguel Ángel en la iglesia de *Santo Pietro in Vincoli*. El primer encuentro con el Mesías tuvo lugar cuando leyó, siendo niño, la Biblia paterna. Los tres ensayos sobre Moisés, así como la publicación conjunta poco antes de su muerte, permiten a Freud construir la *verdad histórica* de la narrativa judía en la que vino al mundo, a saber, Moisés era un egipcio y fue asesinado por aquellos que precisamente vendrán a seguir su doctrina. La *verdad histórica* no debe tomarse con la *verdad material* que causa (materialmente) la historia, esa a la que Lacan hace referencia cuando dice "yo la verdad, hablo". La construcción de la verdad histórica es la que le permitirá echar mano de un poco del pasado, de lo vivido, y de esa forma le permitirá morir en paz consigo mismo, en Londres, sin haber renunciado a su deseo.

Debemos evitar confundir las dos verdades, así como pensar que una es subjetiva y la otra objetiva. La *verdad material* no es la que está oculta, pues ella simplemente no-es en sí misma. Ella no tiene densidad ontológica. Como falta en ser, insiste dentro de la construcción de la *verdad histórica*, escurriéndose entre las palabras. La *verdad histórica* resulta del trabajo de análisis y, por lo tanto, es siempre del orden de una semejanza o mímesis que en el ínterin acabó perdiendo su supuesto modelo: la *verdad material*.

Dicho esto, sostengo que para Freud un análisis no pretende desvendar una verdad escondida, congelada en el pasado en conformidad con el significado corriente del término reminiscencia, sino más bien desmontar el mecanismo psíquico de la represión para que por fin una *verdad histórica* pueda ser fabricada y, así, advenir. Sufrir de reminiscencias fue entonces la fórmula encontrada por Freud para afirmar que todo sufrimiento neurótico resulta del no-despliegue de la temporalidad, es decir, de una rigidez discursiva o narrativa. El aparato psíquico no puede renunciar a la producción de una *verdad histórica*. Esa renuncia hace sufrir. Ese proceso productivo es indeterminado, o sea, parasitado tanto por la casualidad como por la necesidad. La producción apunta asintóticamente a la *verdad material*, que, además, no está a priori en ningún lugar, sino que emerge retroactivamente para luego volver a deshacerse. En otras palabras, para que el neurótico deje de sufrir miserablemente la *verdad material* que está en causa debe, entonces, poder causar o hablar a voluntad.

Esto me permite afirmar que tanto el análisis como cualquier práctica socio-educativa que pretenda encontrar inspiración en la experiencia freudiana no pueden pretender encontrar una verdad oculta, aquello que le han hecho al sujeto, sino más bien permitirle *bien decir* qué tiene que ver él, con eso que le pasa ahora.

Los términos reminiscencia y repetición dicen, a su manera, de la intemporalidad del inconsciente y de su sujeto, aunque nosotros, los seres-hablantes, seamos seres lanzados a la historia. Historia que *uno* no escribe, pues quien lo hace es el Otro y, para colmo, retroactivamente.

Referencias bibliográficas

Augé, C. (Org.) (1905). *Le Larousse pour tous. Nouveau dictionnaire encyclopédique*. Paris: Librairie Larousse.

Braunstein, N. A. (2008). *Depuis Freud, après Lacan*. *Déconstruction dans l'analyse*. Ramonville Saint-Agne: Edition Erès.

Breurer, J.; Freud, S. (1973). Estudios sobre la histeria. En: S. Freud, *Obras Completas*, v. 2 (pp. 39-168). Madrid: Biblioteca Nueva. Trabajo original de 1895.

Freud, S. (1956). Lettre 52. Lettre à Fliess. En: S. Freud *Naissance de la psychanalyse* (pp.153-160). Paris: PUF. Trabajo original de 1896.

Freud, S. (1973). Proyecto de una psicología para neurólogos. En: S. Freud *Obras Completas*, v. 1 (pp.209-276). Madrid: Biblioteca Nueva. Trabajo original de 1895.

Freud, S. (1973). Psicoanálisis. En: S. Freud *Obras Completas*, v. 2 (pp.1533-1563) Madrid: Biblioteca Nueva. Trabajo original de 1909.

Freud, S. (1973). La dinámica de la transferencia. En: S. Freud *Obras Completas*, v. 2 (pp.1648-1653). Madrid: Biblioteca Nueva. Trabajo original de 1912.

Freud, S. (1973). Tótem y tabú. En: S. Freud *Obras Completas*, v. 2 (pp. 1745-1850). Madrid: Biblioteca Nueva. Trabajo original de 1912-13.

Freud, S. (1973). El "Moisés" de Miguel Ángel. En: S. Freud *Obras Completas*, v. 2 (pp.1876-1891). Madrid: Biblioteca Nueva. Trabajo original de 1914.

Freud, S. (1973). Recuerdo, repetición y elaboración. En: S. Freud Obras Completas, v. 2 (pp.1683-1688). Madrid: Biblioteca Nueva. Trabajo original de 1914.

Freud, S. (1973). La represión. En: S. Freud *Obras Completas*, v. 2 (pp.2053-2060). Madrid: Biblioteca Nueva. Trabajo original de 1915.

Freud, S. (1973). Introducción al simposio sobre las Neurosis de Guerra. En: S. Freud *Obras Completas*, v. 3 (pp.2542-2544). Madrid: Biblioteca Nueva. Trabajo original de 1919.

Freud, S. (1973). Más allá del principio del placer. En: S. Freud *Obras Completas*, v. 3 (pp. 2507-2540). Madrid: Biblioteca Nueva. Trabajo original de 1920.

Freud, S. (1973). El porvenir de una ilusión. En: S. Freud *Obras Completas*, v. 3 (pp. 2961-2991). Madrid: Biblioteca Nueva. Trabajo original de 1927.

Freud, S. (1973). Moisés y la religión monoteísta. En: S. Freud Obras Completas, v. 3 (pp. 3241 – 3323). Madrid: Biblioteca Nueva. Trabajo original de 1939..

Hornstein, L. (1993). *Práctica Psicoanalítica e Historia*. Buenos Aires: Paidós.

Laplanche, J; Pontalis J-B. (1971). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Labor. Trabajo original de 1967.

Nueva Enciclopedia Sopena (1953). *Diccionario Ilustrado de la Lengua Espanola*. Barcelona: Editorial Ramon Sopena.

Rey, A. (Org.) (2006). *Dictionnaire Historique de la Langue Française*. Paris: Dictionnaires Le Robert.

Wells, H. G. (2010). *La Machine à explore le temps*. Paris: Poche Gallimard. Trabajo original de 1895.

Cómo citar este trabajo:
Lajonquière, L. (2020). Más allá de lo traumático: el sujeto padece de no poder decirse. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL FRENTE A LA IRRUPCIÓN DE LO INESPERADO

Ana Abramowski 1

Resumen

En este artículo se presentarán los elementos centrales de la "educación emocional" para, posteriormente, intentar comprender su notable propagación en la escena educativa actual. La finalidad del escrito no es el análisis de las políticas educativas que promueven la perspectiva de la "educación emocional", sino reflexionar sobre las modalidades de su recepción exitosa por parte de los/as docentes. Por último, se brindarán algunos argumentos críticos respecto de esta manera de concebir el cruce entre emociones y educación.

Palabras clave: educación emocional, emociones, ethos terapéutico.

Presentación

En este escrito voy a comenzar presentando los elementos centrales de la llamada "educación emocional" para, en un segundo momento, intentar comprender su éxito y su notable propagación en el escenario educativo contemporáneo. Me centraré no tanto en las intencionalidades de las políticas educativas que buscan instalar esta perspectiva, sino más bien en las condiciones de posibilidad de su recepción y apropiación por parte de los actores del sistema educativo. De antemano, quiero advertir que escribo este artículo desde una posición crítica respecto de la "educación emocional". En el cuerpo del texto argumentaré mi desacuerdo.

¿Qué es la "educación emocional"?

Quiero empezar despejando un posible equívoco. Para comprender a qué se está denominando hoy "educación emocional" de poco sirven las inferencias del lenguaje coloquial. Es decir, "educación emocional" no es una referencia genérica que alude, simple y literalmente, a la *educación de las emociones*. "Educación emocional" es una perspectiva teórica, ideológica y política que propone una concepción particular del cruce entre emociones y educación. Se trata de una línea pedagógica (entre otras posibles) que tiene una vasta producción conceptual y bibliográfica, así como traducciones político–educativas y curriculares.

Refuerzo la necesidad de aclarar a qué alude la llamada "educación emocional", también conocida como "desarrollo de habilidades socio-emocionales o no cognitivas", porque se trata de un fenómeno que, en consonancia con tendencias internacionales, trasciende las fronteras locales y se replica en Chile, Uruguay, Colombia, México -por nombrar algunos países de nuestra región-, Estados Unidos y Europa. Esta expansión del fenómeno hace que encontremos referencias a la "educación emocional" en publicaciones del Banco Mundial [2], UNESCO y de la

1. Magister en Ciencias Sociales con Mención en Educación (FLACSO-Argentina). Investigadora principal del Programa Políticas, Lenguajes y Subjetividades en Educación (PLYSE) Área Educación/FLACSO-Argentina. Investigadora docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Argentina. aabramowski@gmail.com
2. Nancy Guerra, N; Modecki, K & Cunningham, W (2014) *Developing Social-Emotional Skills for the Labor Market* , World Bank Group, November, 2014, disponible en: http://documents.worldbank.org/curated/en/970131468326213915/pdf/WPS7123.pdf [fecha de consulta: 02/05/19]; Casma, J.C. (2015) "Las emociones valen tanto como los conocimientos", disponible en http://www.bancomundial.org/es/news/feature/2015/06/22/las-emociones-valen-tanto-como-los-conocimientos [fecha de consulta: 02/05/19].

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) [3]. Esta última entidad, que es la que aplica de manera estandarizada y global las pruebas PISA (*Programme for International Student Assessment*), está mostrando interés en mensurar la dimensión emocional [4]. Y para mencionar un ejemplo más de su alcance transnacional, encontramos acciones ligadas a la "educación emocional" en iniciativas como "Teach For All", que en nuestro país toma el nombre de "Enseñá por Argentina" [5]. Volviendo al caso nacional, no es un detalle menor que desde la política educativa se esté dando impulso a la "educación emocional" a través de legislaciones [6], diseños curriculares [7] y capacitaciones [8].

¿Qué es la "educación emocional"? Su objetivo principal es que los niños, las niñas y los/as jóvenes aprendan a gestionar sus emociones recurriendo centralmente a dos operaciones, denominadas autoconocimiento y autorregulación. El autoconocimiento solicita que el "yo" se auto-examine de manera reflexiva en pos de reconocer sus sentimientos. La autorregulación se sirve de esa auscultación del "yo" para buscar apaciguar y controlar aquellas emociones que se encuentren confusas o en ebullición.

La "educación emocional" se inspira en la noción de "inteligencia emocional" surgida en los años 90 del siglo pasado (cf. GOLEMAN, 1996). Una persona inteligente en términos emocionales nunca se sentirá abrumada por sus emociones, sino que sabrá utilizarlas como competencias y habilidades para su desempeño laboral, su éxito social, y su vínculo con los demás. En este punto se persigue construir un "yo" fortalecido emocionalmente, con autovaloración y autoestima, pero también dispuesto a la cooperación y la comunicación con los otros. Por eso se celebran actitudes tales como el diálogo, la escucha, el trabajo en equipo, el saber pedir ayuda, la sociabilidad y la empatía.

Otro pilar de esta educación es el énfasis en lo positivo: tener actitudes positivas, construir relaciones positivas y crear climas positivos. Esta positividad deviene de la psicología que inspira a la "educación emocional" que es la llamada "psicología positiva". Esta rama de la psicología, que surge como una crítica interna de la propia disciplina, plantea que las tradiciones predominantes del campo focalizan en las emociones negativas antes que en las que apuntan al bienestar. La psicología positiva busca corregir esta tendencia y, haciendo a un lado la negatividad, concentra esfuerzos en la felicidad, la alegría, el optimismo (cf. AHMED, 2019, pp. 30-33).

3. Instituto de la Estadística de la UNESCO (UIS) (2016) *Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales*" Traducción española del original OECD (2015) *Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills*. Montreal: UIS. Disponible en: https://read.oecd-ilibrary.org/education/habilidades-para-el-progreso-social_9789264253292-es#page1 [fecha de consulta: 02/05/19]

4. Sobre la evaluación de las habilidades socio- emocionales: "Social and Emotional Skills-Well-being, connectedness and success", OECD. Disponible en: www.oecd.org/education/school.pdf [fecha de consulta: 02/05/19]. En CABA, desde la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa del Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se produjo el documento de trabajo "Evaluación de habilidades socioemocionales" (2017), disponible en: buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee_2017_documento_marco_hse.pdf [fecha de consulta: 02/05/19]

5. Dentro de sus objetivos, Enseña por Argentina "propone espacios educativos y de relación donde se concreten el desarrollo de habilidades socioemocionales y académicas para el actual y futuro desempeño en la sociedad". Disponible en ensenaporargentina.org/alcance [fecha de consulta: 02/05/19]

6. En materia de legislación, se están presentando proyectos de ley de educación emocional en algunas legislaturas provinciales y en el Congreso de la Nación, siendo Corrientes la primera provincia que cuenta con la ley N° 6398.

7. El diseño curricular para el Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires (2019) y el de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires (2015) presentan referencias a la "educación emocional".

8. Dentro de las capacitaciones se pueden mencionar las brindadas por la Red Escuelas de Aprendizaje de la Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento, de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires. Asimismo, desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, se dictan cursos virtuales sobre la temática con títulos tales como "La regulación emocional en el aprendizaje" y "Las capacidades socioemocionales en la escuela, un nuevo reto para la educación". Información disponible en: infod.educacion.gob.ar/cursos?challenge=16 [fecha de consulta: 02/05/19].

En consonancia con esto último, y en pos de neutralizar las emociones negativas, la "educación emocional" propone una batería de recomendaciones ligadas a la relajación, la aceptación y la calma. Por ello se sugiere la práctica del yoga, la atención plena, ejercicios de respiración, danzas o la pintura de mandalas.

La "educación emocional" plantea educar explícita e intencionalmente las emociones, a las que considera entidades objetivables, finitas, medibles, cuantificables, calculables, convertibles en habilidades y competencias. Y su finalidad es la adaptación de los individuos a un entorno -laboral, social, familiar- que se presentará cada vez más dinámico e incierto. Y esta no es una lectura entrelíneas. La palabra "adaptación" forma parte del vocabulario de la "educación emocional". Dejando filtrar aquí algo de la crítica a esta perspectiva teórica que desarrollaré más adelante, quiero decir que en el horizonte de la "educación emocional" no se advierte la posibilidad de cuestionar lo existente, sea cual fuere su contenido. Podríamos hablar de una tentativa de *instrumentalizar las emociones* en pos de operar de manera adaptativa frente a lo dado.

Por último, quiero destacar que el vocabulario de la "educación emocional" está también presente en el mundo laboral. Actualmente, las empresas evalúan y clasifican los perfiles emocionales de sus empleados/as y les ofrecen capacitación basada en los lineamientos de la "inteligencia emocional". Sobre todo en el área de servicios, pero no solo en dicho ámbito, se pretende que los/as trabajadores/as gestionen su conducta con el fin de maximizar su rendimiento y eficiencia y aumentar su productividad. En su libro *El futuro del alma*, la socióloga Eva Illouz (2014) brinda un ejemplo de la empresa L´Oréal del año 1993 y señala que los vendedores seleccionados sobre la base de ciertas competencias emocionales vendían anualmente 91.370 dólares más que los vendedores elegidos según los antiguos procesos de incorporación de personal, con un incremento neto de 2.558.360 dólares (p. 57). He copiado las cifras que presenta Eva Illouz no porque tengan un valor en sí mismas, sino porque brindan claridad respecto de una de las finalidades principales de estas técnicas de regulación del mundo emocional individual: ser funcionales a la rentabilidad del capital.

Las promesas de la "educación emocional" y las condiciones de posibilidad de su propagación

De la mano de las políticas educativas, pero no solo gracias a ellas, la "educación emocional" está penetrando en el sistema educativo de manera capilar y exitosa. ¿Por qué maestras/os y profesores/as están echando mano a sus sugerencias? La "educación emocional" está siendo bienvenida en las aulas porque se presenta dando respuestas a algunos problemas acuciantes relacionados con el comportamiento estudiantil: hechos de maltrato, violencia, bullying, así como episodios de ansiedad e hiperactividad buscarían ser resueltos siguiendo sus recomendaciones y consejos. En alguna medida, la "educación emocional" podría considerarse como una suerte de sucesora saludable de la medicalización infantil, pues las Flores de Bach se estarían ofreciendo en reemplazo de la ritalina [9].

Con sus instrucciones simples y precisas para la intervención cotidiana, la "educación emocional" estaría aplacando el desconcierto producido por la caída del régimen de disciplinas. Y aquí hablo de las disciplinas en los términos de Michel Foucault. El viejo poder disciplinario, prohibitivo, amenazante y represivo, que sancionaba y castigaba las faltas, está en decadencia. Sus mecanismos de regulación están siendo sustituidos por otros que se valen de la amabilidad y la positividad:

Ineficiente es el poder disciplinario que con gran esfuerzo encorseta a los hombres de forma violenta con preceptos y prohibiciones. Radicalmente más eficiente es la técnica de poder que cuida que los hombres se

En Chile es muy difundido el trabajo de las hermanas Amanda y María Ester Céspedes. En "Era una gotita" (ediciones B, 2015), hacen confluir la neuropsiquiatra infantil y la terapia floral para proponer el suministro de Flores de Bach a los/as niños/as.

sometan por sí mismos al entramado de dominación. Quiere activar, motivar, optimizar y no obstaculizar o someter. Su particular eficiencia se debe a que no actúa a través de la prohibición y la sustracción sino de complacer y colmar…. El poder inteligente, amable, no opera de frente contra la voluntad de los sujetos sometidos, sino que dirige esa voluntad a su favor. Es más afirmativo que negador, más seductor que represor. Se esfuerza en generar emociones positivas y en explotarlas. Seduce en lugar de prohibir. no se enfrenta al sujeto, le da facilidades (Han, 2014, pp. 28-29).

La "educación emocional" es un dispositivo de relaciones que obedece a un nuevo tipo de poder: un poder amable, positivo, que no confronta, sino que seduce, que no obliga, sino que busca consentimiento. En nuestras sociedades post disciplinarias la "educación emocional" se estaría recibiendo con los brazos abiertos porque se presenta como una herramienta eficaz, serena y afectiva para lograr que los/as chicos/as "se porten bien". Por eso encontramos que sus estrategias se usan muchas veces para intervenir en aquel ámbito que las escuelas nombran como "convivencia", y que vino a ocupar el lugar de las antiguas pautas disciplinarias.

En otro artículo (ABRAMOWSKI, 2017) me preguntaba, en relación con los millones de adhesiones que genera en sitios como Facebook, por qué la "educación emocional" *gusta tanto*. Además de su ya mencionado carácter pragmático y resolutivo, considero que "la educación emocional" *gusta tanto* porque está en consonancia con el clima predominante de nuestra época, que ha sido conceptualizado "ethos terapéutico" (ILLOUZ, 2007; ECCLESTONE & HAYES, 2009). La cultura de la terapia y las prácticas del cuidado del yo se han propagado hacia zonas que le eran ajenas, como los negocios, los medios, la política, la educación, las prestaciones sociales, la justicia (GILLIES, 2011). La "educación emocional" se sirve de estas prácticas terapéuticas y, hablándonos en una lengua que nos resulta familiar, nos pide que respiremos, que nos relajemos, que focalicemos en nuestra interioridad y pensemos en positivo.

Por otra parte, la "educación emocional" *gusta tanto* porque hace alianza con la archiconocida crítica al carácter intelectualista y frío de la escuela, encabezando una suerte de revancha emocional que vendría a hacerle justicia a la temperatura afectiva de la experiencia escolar. Y agregaría un último elemento que contribuye a la expansión de la "educación emocional", aun cuando no sea manejado a conciencia por sus adalides. Estoy pensando en la tradición sentimental que vertebra el magisterio argentino, que tal vez sea el principal terreno de recepción y procesamiento de estas políticas educativas emocionales (ABRAMOWSKI, 2018).

Podría hipotetizarse que la pregnancia de la "educación emocional" no reside tanto en su contenido manifiesto sino en sus resonancias con el ethos terapéutico, su alianza con añejas críticas a la escuela, su carácter pragmático y resolutorio y su articulación con la trama sentimental preexistente. Dicho de otro modo, esta perspectiva *gustaría tanto* porque se asienta en prácticas que hace rato hemos incorporado a nuestra cotidianidad (estoy pensando, sobre todo, en la batería de prácticas del cuidado del yo), adopta las banderas de una crítica a la escuela a la que muchos/as hemos suscripto (y de la que han dado cuenta pedagogos reconocidos), y nos orienta en la resolución de conflictos áulicos sin apelar a viejos mecanismos autoritarios. Siguiendo esta hipótesis, el éxito de la "educación emocional" radicaría sobre todo en una intersección de elementos disímiles antes que en la adhesión cabal a sus contenidos expresos. Resaltar, entonces, el carácter adaptativo, disciplinante y conservador de la propuesta de la "educación emocional" (como haré en el siguiente apartado) puede chocar con un abanico muy variado de apropiaciones, de manera que la crítica termine resultando entre inentendible y exagerada.

Dentro de las apropiaciones actualmente existentes de la "educación emocional" podremos encontrar posiciones que sostienen, por ejemplo, que no está mal la práctica del yoga "en sí misma", siempre y cuando se haga foco en su carácter deportivo, y se deje de lado su costado espiritual; que el hecho de sugerir que los/as docentes incorporen ejercicios de relajación no implica suscribir ideológicamente al apaciguamiento de los/as trabajadores/as; que, a fin de cuentas, pintar mandalas no significa otra cosa que colorear una serie de figuras y formas.

No traigo estos ejemplos con la intención de impugnarlos. Los diversos mecanismos de reapropiación, en su desprolijidad, muestran que las prácticas no están indefectiblemente atadas a determinadas ideologías. Pero esto no implica, como contrapartida, concebirlas de manera neutra y ahistórica. Dicho de otro modo: las reapropiaciones no operan en el vacío, pues las prácticas, aun readaptadas, no borran las marcas de su devenir

histórico. Además, no deberíamos perder de vista que las técnicas de respiración, los ejercicios de atención plena o las actividades para recuperar la calma son las prácticas que hoy pujan por hegemonizar el escenario escolar. Aun cuando puedan ser resignificadas una y otra vez, es menester preguntarnos por qué han tomado tal centralidad, qué había antes en su lugar y qué alternativas estarían disponibles para desplazarlas.

Como se podrá advertir, el entramado de prácticas, emociones, políticas, ideologías y pedagogías que se da en torno a la "educación emocional" es bien complejo. Y no alcanza con hacer foco en una única variable para comprender su penetración.

Más allá de la "educación emocional"

Al comienzo de este artículo anticipé mi posición disidente respecto de la "educación emocional". Por un lado, no comparto su conceptualización transparente de la "emoción", su pretensión de convertirla en un objeto cosificable y clasificable, y ese trazado de fronteras claras entre emociones positivas y emociones negativas. Esta perspectiva intenta barrer con las ambigüedades y las opacidades constitutivas del sentir, con el carácter inescrutable y muchas veces inefable del mundo afectivo. Además, esta perspectiva no quiere saber nada con la potencia de las emociones difíciles, feas, confusas, precarias, inesperadas. No quiere saber nada con la bronca, la indignación, la vergüenza, el asco. No quiere saber nada de las emociones que movilizan, que juntan, que cuestionan, que irrumpen y se salen de lo esperable y establecido. Creo que la mayor pelea contra la "educación emocional" es mostrar que las emociones están imbricadas con la ideología, el poder, las jerarquías, la política, el disenso, la historia y las condiciones materiales de existencia. Y que para comprenderlas no hay que aislarlas sino todo lo contrario, ponerlas en relación con otras dimensiones de la vida.

También estoy en desacuerdo con la noción de "educación" de la "educación emocional", que se reduce a la adaptación, que propone patrones estandarizados y normalizadores, que le habla a un sujeto psicologizado, que focaliza en la interioridad de cada individuo, que prioriza vínculos utilitarios, que es funcional a las relaciones de subordinación y sometimiento. Una educación que no realza la importancia de la mediación de los objetos culturales, que no se piensa políticamente, que se apura por borrar y apaciguar los conflictos.

La "educación emocional" *emocionaliza* los problemas educativos. Y para explicar qué quiero decir con esta expresión voy a dar un ejemplo. En una oportunidad, un profesor me contó una experiencia que, según él, ponía de manifiesto la necesidad de disponer de herramientas para trabajar las emociones de los/as estudiantes. En el marco de un taller sobre violencia de género, una joven había relatado su caso y se había puesto a llorar y ningún docente había sabido qué hacer con ese llanto. ¿El problema de esa escena es el llanto? ¿Todos los llantos son iguales, suceden por lo mismo, significan lo mismo? ¿A esos/as docentes les faltaban recursos para trabajar las emociones o, más bien, estaban desprovistos para abordar la temática del taller, es decir, la violencia de género? *Emocionalizar* un problema es "despegar" una expresión emocional (el llanto, en este caso) de sus condiciones de producción. *Emocionalizar* un problema es dejar a un lado el problema en cuestión (la violencia de género, en este caso) y focalizar en la gestión de la emoción, como si se tratara de un elemento aislable. En este caso, *emocionalizar* el problema es "atacar" el llanto, buscar herramientas para consolar y calmar a la persona afligida, para nunca discutir el meollo del asunto: la violencia de género. Aclaro que la no *emocionalización* no es sinónimo de indiferencia (en este caso al llanto de la joven) sino entender que las emociones forman parte de una red de relaciones mucho más amplia y compleja.

Como último asunto, quiero retomar una pregunta que vengo escuchando de manera recurrente: ¿Qué proponen en lugar de la "educación emocional" quienes la critican? Una postura que está ganando fuerza es la de aquellos/as que no reniegan de la educación emocional (ya sin las comillas que usé a lo largo de este escrito para identificar la propuesta teórica que sometí a escrutinio). Esta perspectiva parte de reconocer que una de las tareas de la escuela ha sido, desde su origen mismo, distribuir reglas y repertorios emocionales respecto del significado, el manejo y la expresión de los sentimientos. Entonces, si educación emocional hubo, hay y habrá, es menester dar una disputa en el terreno de sus contenidos y finalidades. Siguiendo la huella abierta por pedagogos como Paulo Freire -quien no ha encontrado incompatible el accionar de la pedagogía liberadora con la ternura y el amor- esta alternativa buscaría torcer los sentidos políticos e ideológicos de la "educación emocional" actualmente existente, peleándose con su pretensión de convertir las emociones en competencias

y con su manera de pensar la educación en términos utilitarios y adaptativos. Esta educación emocional -sin comillas- abogaría por unas guías más amorosas que prohibitivas, una normativización que contemple múltiples maneras de sentir, que cuestione las reglas emocionales existentes y que no le tenga miedo a las emociones feas o difíciles. Se trataría, a fin de cuentas, de una educación emocional compatible con procesos de cambio y transformación.

Entiendo que la actual coyuntura exige idear propuestas alternativas y ocupar, antes que ceder, espacios de intervención. Pero, independientemente de sus convicciones loables, las versiones "críticas" de la educación emocional corren el riesgo de convertirse en el reverso especular de la "educación emocional", ocupando un terreno sí, pero sin revisar la lógica misma de su configuración. Como dije al inicio de este artículo, la "educación emocional" viene avanzando de la mano de lineamientos político-educativos que proponen capacitaciones docentes y espacios curriculares destinados a las emociones. Antes que limitarnos a ofrecer "buenos" contenidos para esas instancias formativas sería saludable poder preguntarnos por qué las emociones, en tanto tales, tendrían que tener un lugar expreso en el currículum escolar. ¿Por qué sería valioso interpelar a quienes concurren a la escuela como sujetos sintientes? ¿Por qué estudiantes y docentes deberían hurgar en sus sentimientos, expresarlos y conceptualizarlos? ¿Por qué el sentir debería constituirse en una vía privilegiada de interacción?

Las emociones se están convirtiendo en caja curricular, como en su momento sucedió con la moral, el cuerpo (vía la educación física) y la sexualidad, y esto requiere, de nuestra parte, ampliar la lente y mirar el fenómeno con cierta perspectiva. Aclaro que cuestionar que devengan currículum, aun cuando tomen la forma de contenido transversal, no es preservar para las emociones cierto estado de pureza y temerle a la contaminación de las planificaciones. Es decir, estar en contra de una pedagogía de las emociones no supone considerar al sentir un objeto preciado sino todo lo contrario. Mi desacuerdo es, precisamente, con la reificación de las emociones, con suponer que ellas mismas, en sí mismas y por ser tales, tendrían un valor agregado que debería preservarse. ¿Por qué nos tendríamos que ocupar, de manera específica, de las emociones? ¿Qué les estaríamos pidiendo o qué estaríamos esperando de ellas? Creo que, en el afán de darles un merecido y supuestamente postergado lugar en el ámbito educativo, corremos el riesgo de idealizarlas o de depositar en ellas una suerte de verdad transparente o fundamento, que estaría más allá de cualquier contradicción, impugnación o disenso.

Ante una agenda educativa tomada por la cuestión emocional me pregunto qué temas y problemas estaremos obviando: ¿de qué no hablamos mientras hablamos de las emociones? Llama la atención, además, que la actual valoración del mundo emocional venga de la mano de una insistente solicitud de reportar los sentimientos más íntimos, mecanismo que no puede no ser leído como disciplinador y regulatorio.

Por último, discutir la pretensión de convertir a las emociones en currículum no supone negar que estas sean efectivamente educadas y menos aún desestimar que haya implicancias afectivas en la enseñanza y el aprendizaje. Considero que las emociones -desordenadas, confusas, ambivalentes, intermitentes, escurridizas, precarias, lindas, feas, fáciles o difíciles- simplemente suceden mientras educamos. Y la vía más interesante para experimentarlas, contagiarlas, interrumpirlas (y un sinfín de verbos más) es despreocuparnos por ellas y cumplir con nuestra tarea de mediadores/as y pasadores/as. Tal vez se trate de suspender nuestro furor por afectar y, en vez de ello, propiciar el contacto con el saber, transmitir conocimientos, poner a disposición universos culturales. Será a partir de esos encuentros, de esas enseñanzas, que las emociones llegarán, por añadidura.

Referencias bibliográficas

Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación Emocional. En: Abramowski, A. y Canevaro, S. (comp.), *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las Ciencias Sociales y las Humanidades.* Los Polvorines: Ediciones UNGS.

Abramowski, A. (2018). Respiración artificial. Los avances de la educación emocional en la Argentina. *Bordes. Revista de Política, Derecho y Sociedad.* UNPAZ. Disponible en: http://revistabordes.com.ar/wp-content/uploads/2018/12/1_Respiracion_artificial.pdf

Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría.* Buenos Aires: Caja Negra.

Han, Byung–Chul (2014) *Psicopolítica,* Buenos Aires: Herder.

Ecclestone, K. & Hayes, D. (2009). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education.* London: Routledge.

Gillies, V. (2011). Social and emotional pedagogies: critiquing the new orthodoxy of emotions in classroom behaviour management. British Journal of Sociology of Education. (*32*) 2 185-201.

Goleman, D (1996). *La inteligencia emocional.* Buenos Aires: Javier Vergara Editor

Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo.* Buenos Aires: Katz.

Illouz, E. (2014). *El futuro del alma. La creación de estándares emocionales.* Barcelona: Katz/CCCB.

Cómo citar este trabajo:
Abramowski, A. (2020). La educación emocional frente a la irrupción de lo inesperado. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

HACERLE ALGO A LA LENGUA ESCOLAR

Silvia Duschatzky 1

Resumen:

Las escuelas navegan entre el "lenguaje estatal" y modos de hacer que aún no encuentran cómo decirse. Lo que no se deja expresar en el lenguaje de las representaciones puja, sin embargo, por encontrar su lengua, una lengua que revela la impotencia de un lenguaje que no roza lo que ignora; una lengua que nace del ímpetu de pensar lo irrepresentable. El siguiente artículo se propone, entonces, recorrer un plano microscópico de la vida en una escuela trazando una escritura que, lejos de volverse diagnóstica o proclamativa, intenta hacer hablar la emergencia de nuevas formas de gestar existencia social.

Palabras clave: lenguaje estatal, escuela cuerpo, escucha

Presentación

La vida en las escuelas ya no es la misma, verdad de Perogrullo. Ni pibes, ni madres, ni padres lo son. ¿Y los maestrxs? En ocasiones, la percepción porosa y los gestos activos, en otras, ganan el cansancio y la inercia. Ciertos ritos se repiten. Y curiosamente algunos (los que reúnen familias, chicxs y maestrxs) dejan sentir un dejo de "resistencia" a los efectos de un tiempo de disgregación y desamparo. Pareciera que lo humano se potencia en las proximidades. La ambivalencia de experiencias y estados anímicos marca la singularidad de las dinámicas que pueblan a las instituciones. En el medio, una inquietud asoma intentando volverse problema. Y es la cuestión de la lengua. Las escuelas navegan entre el "lenguaje estatal" y modos de hacer que aún no encuentran cómo decirse.

Lo que no se deja expresar en el lenguaje de las representaciones puja, sin embargo, por encontrar su lengua, una lengua que revela la impotencia de un lenguaje que no roza lo que ignora. Una lengua que nace del ímpetu de pensar lo irrepresentable. Una lengua que no se reduce a tal o cual palabra, sino que es un modo de decir que toma aquello que está vivo y que justamente el código representacional no ha "cazado". Una lengua que hace existir. Hacer existir de una cierta manera no reglamentada ni idealizada, una manera cada vez reinventada.

Modo de hablar-pensar que más que solo reflejo o mediación comunicacional implica también mutación de la materialidad social de la vida institucional. En pocas palabras, llamamos "lenguaje estatal" a un conjunto de premisas, discursos, regulaciones, prácticas que calan en las fuerzas que rigen el funcionamiento de las instituciones. Lenguaje estatal, entonces, es el nombre de una lógica trascendente que inocula creencias o automatismos opacando la posibilidad de instaurar modos de hacer de la escuela un territorio inacabado de experiencia social. En este plano de lenguaje hallamos restos de léxicos y rituales escolarizantes que poco rozan las sensibilidades existentes como también, paradójicamente, lenguajes mercantiles que procuran hacer pie bajo figuras como las del emprendedor o el coaching.

No desconocemos las distinciones entre un lenguaje estatal arraigado en las coordenadas fundacionales de la escuela y el lenguaje mercantilizado asentado en la figura del *empresario de sí mismo*. Mientras el primero

1. Licenciada en Ciencias de la Educación y Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, FLACSO Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

apela al lazo social, el segundo enfatiza la disgregación, tornándola virtud de una prometeica felicidad. No obstante, ambos se fundan en una moral que preexiste separada de las sensibilidades que solo llegan a buenas preguntas nacidas de la complejidad opaca de la existencia.

Dice Agamben (2000):

> Una vida se juega en su modo de vivir…. Los modos, actos procesos singulares de vivir no son nunca simplemente hechos sino siempre y sobre todo posibilidad de vivir, siempre y sobre todo en potencia …los comportamientos y las formas del vivir humano no son prescritos por una vocación específica ni impuestos por una necesidad; sino que, aunque sean habituales, repetidos y socialmente obligatorios, conservan el carácter de una posibilidad, es decir ponen siempre en juego el vivir mismo (p.14).

Lo que sigue recorre un plano microscópico de la vida en una escuela y traza una escritura que, lejos de volverse diagnóstica o proclamativa, intenta hacer hablar la emergencia de nuevas formas de gestar existencia social. Otros lenguajes cuya cualidad política radica en conferir legitimidad a "existencias menores" como así también en crear las condiciones para nuevas preguntas y reinvenciones.

Choques

Juan muerde a Lian…Sucede apenas ingresan los niños a la sala. La maestra baraja el caos de la entrada, instante en que, casualmente, está de espaldas al hecho. *Mirá boluda ¿no ves que está mordiendo a mi hijo?* grita desaforada la *cafetera*. Ella, la mamá de Lian, vende café en la zona de Warnes, del barrio Chacarita, próxima a la estación de tren. María tiene cuatro hijos, su marido está en cana. Por las tardes alguien la vio en la puerta del Chino *tomando birra con unos chabones*. Vanina, la directora, intenta calmar la situación. María está ofuscada, grita a los cuatro vientos. Su cuerpo aguerrido despliega ampulosos ademanes que atemorizan a la directora. Ella la invita a la dirección mientras tiembla frente a esa madre que parece presta a trompearla.

Le explica que a esa edad los chiquitos muerden, no solo…pero también. Sus cuerpos funcionan como sensores del mundo. Tocan, golpean, drenan todo tipo de fluidos corporales, buscan otros cuerpos, caricias, abrazos. Llantos, risas y balbuceos brotan a des-tiempo para la lógica escolar. María, en la dirección, comienza lentamente a calmarse, en algún momento se seca torpemente alguna lágrima…*no estoy llorando, yo no lloro*. La fragilidad asusta cuando la vida se presenta hostil y exige dureza para sobrevivir.

Mientras charlamos con Fernanda y Vanina no para de abrirse la puerta de la dirección. Interrupciones varias no alteran a las coordinadoras, más bien despliegan una curiosa habilidad para registrar lo que viene y anudarlo a una charla sinuosa. Mientras leemos este escrito en nuestro equipo de trabajo, me acotan que "habría que decir irrupciones". La interrupción supone que algo que se está desarrollando sufre un suspenso. La irrupción en cambio alude a la entrada ineludible de un suceso que hace a la materialidad de un cuerpo, de un funcionamiento. Me voy acostumbrando a esta dinámica que comienza a resultarme una señal de la singularidad porosa de este jardín.

Se abre nuevamente la puerta, pero esta vez quien lo hace reclama la atención de Vanina y Fernanda. *Ya llegaron, sola no puedo…* Venga alguna, sola no puedo. La maestra reclama la presencia de una de ellas para la entrevista con unos papás. Me extraña la palabra entrevista, como si el uso de un lenguaje formalizado resultara "fuera de lugar".... El dispositivo entrevista carga con mucho supuesto: código de intercambio compartido, confianza desmedida en la comunicación, diferencial de posiciones parlantes.

Gombrowitz reflexiona sobre la cultura…dice algo inconveniente:

> La cultura es el instrumento favorito con que la cáfila de letrados se construye una desesperada y mediocre realidad a su medida, dada su ineptitud para abrirse paso en la selva espiritual que significa ser humano (citado en Grimberg, 2004).

Y agrega:

> Si yo, hablando con Fulano, trato siempre de ser lo mejor educado posible y él hace lo mismo respecto de mí, nuestra conversación pronto se volverá tan bien educada que terminaremos por sentirnos muy molestos (Gombrowicz, 2014).

No puede hablar así la mamá de Lian; en la escuela no se habla de ese modo, comenta indignada, o tal vez asustada, una maestra. Sin embargo, parece que sí se puede; ella habla así…es su modo habitual, su manera -tal vez- de ponerle el pecho a la "guerra" cotidiana o al mismo tiempo de tener a raya la vulnerabilidad. La crudeza de estos tiempos parece soportarse con la guardia alta. También lxs maestrxs exhiben protecciones defensivas cuando apelan a las certezas de una moral pedagógica. La gramática socializante impide la reinvención de la pedagogía, y las distancias se ensanchan y la energía se agota.

Comparto este escrito con un amigo [2] y muy atinadamente suma este párrafo:

> Guardia alta, momento clave. La guardia alta de la mamá de Lian la lleva consigo, la tiene que inventar, seguramente la vio en otras y otros, pero el guion y las formas son singulares. En cambio, la moral pedagógica es un mecanismo de defensa ya estandarizado, por lo cual, ante la misma vulnerabilidad, la de los maestros y la de la mamá de Lian, los maestros al menos pueden escudarse en algo. Y cuando lo hacen, cuando se escudan, se agranda la distancia entre seres que en definitiva son muy próximos. Los aproxima, en todo caso, esa vulnerabilidad (Pablo Rodríguez, comunicación personal).

Me quedo pensando en los cuerpos; comparto con Vanina impresiones caóticas en torno de esta imagen. El "cuerpo" en este jardín se expone como una materialidad viva. Imposible cazar el tono de esta escuela, su funcionamiento, sus derivas, sus zonas problemáticas, a expensas de pensar el cuerpo como el "mecanismo" que sostiene una dinámica inacabada. Cuerpos que se exponen a todas vistas y que se sombrean al mismo tiempo. Cuerpo urgente y cuerpo que sin formular las preguntas se interroga como inquietud que se balbucea confusamente.

Cuerpos de maestros con rastas, cuerpos que ingresan intempestivamente y sin permiso a la dirección, cuerpos de niños que duermen al lado nuestro mientras conversamos, "cuerpos" que deciden armar roperos comunitarios en tiempos en los que la precariedad avanza huracanada, cuerpos de directoras corriendo guitarra en mano para hacerse cargo de las salas en las que se ausentan maestrxs, cuerpos enérgicos y temblorosos improvisando intervenciones en situaciones tensas. Cuerpos de escrituras que padres y madres deslizan sobre los pañuelos blancos de las Madres (impresos en papel) mientras acompañan el período de adaptación de sus hijxs. Cuerpos disponibles frente al pedido urgente de una maestra para conversar con una madre y un padre. Cuerpos de lecturas infantiles escritos por travestis. Cuerpos de músicas que escuchan lxs niñxs, pero que exceden las clasificaciones con las que se menosprecia la sensibilidad de la infancia.

Cuerpos que, lejos de un automatismo gestionario, envuelven un pensamiento en cada uno de estos gestos. ¿Y qué piensa ese cuerpo? ¿Cuál es su politicidad? ¿En qué lengua se inscribe o se escribe? ¿Qué preguntas se hace?

2. Pablo Rodriguez. Doctor en Ciencias Sociales. Traductor de la obra de Simondon (Sobre la técnica, Editorial Cactus, Buenos Aires, 2017). Pero más acá de su vasto currículum…querido interlocutor.

Enumeramos cuerpos en situación, pero en verdad lo que hacemos es tantear en el universo de la lengua hasta encontrar las palabras que le hagan algo al parloteo inerte de la pedagogía. Es desde el cuerpo (esa capacidad sensible de afectar y ser afectados) que buscamos palabras, palabras-cuerpos…otras que aquellas tan a mano, tan dichas, tan a distancia del barullo de la afectividad.

Suma Pablo Rodríguez:

> Acá, en el cuerpo, aparecería lo otro de esa moral pedagógica que funciona como escudo. O sea, esos cuerpos con rastas, intervenidos, mezclados, no compatibilizan con el "cuerpo" escolar que paradójicamente no habita la escuela. Siempre puede haber una tensión entre el cuerpo que dice otra cosa que lo que pide la moral, simplemente porque esa moral ya no llega a ningún cuerpo (Comunicación personal, s/f.).

¿Qué le pasa al cuerpo en el exceso de inmediatez?, ¿qué le pasa cuando la velocidad del movimiento y las urgencias le restan la ralentización que necesita el pensamiento? Y al mismo tiempo, ¿qué potencia envuelve a los reflejos que están ahí, en la llamada del instante? Una de las coordinadoras acude al llamado de una maestra *que no puede sola*. En el medio del relato comenta que a la docente le preocupa que los papás comprendan el "encuadre". ¿No será que la impotencia es del encuadre? ¿No será que la demanda de la presencia directiva encubre la pregunta por la brecha que se impone cuando el encuadre reemplaza a la escucha?

El cuerpo no es lo que portamos. Es innegable que esta materialidad física, que se siente, se huele, se traslada, se emociona, exuda, habla y se manifiesta sensitivamente, es un cuerpo. Pero el cuerpo que nos interesa no es ese del funcionamiento en automático (automático es el movimiento desafectado, no el repentino). El cuerpo que nos interesa es el que escucha, el que interrumpe la vorágine, aunque no la abandona, el que "lee" contraevidencias, el que perfora inercias, el que, aun desorientado y perplejo, sospecha un continuo entre sus manifestaciones crudas, sensitivas, y una inquietud que todavía no encuentra palabras, el que percibe la plasticidad de fronteras entre su "yo" y las otras existencias, entre su malestar y el tiempo socialmente vivido. El cuerpo que queremos pensar es el que se pregunta por aquello que no entiende. Ese que trabaja en (con) las capas sensibles aproximando, tentando gestos, palabras, actos. El cuerpo que deseamos investigar es el de las mutaciones que se efectúan como efecto de choques involuntarios.

Habría un supuesto que necesitamos abandonar; aquel que cree que el pensamiento acontece en escenarios "adecuados" a una actividad que se imagina separada del traqueteo del vivir; libros a la vista, especialistas ofreciendo interpretaciones, calma en el ambiente, interferencias controladas. Una buena idea, una buena pregunta puede acontecer en el medio de las corridas, en lo intempestivo del tiempo. ¿Y cómo advertirlo? Ecos que resuenan, imágenes que brotan, visualizaciones nuevas. Otro tono en las reacciones, otra percepción, otras maneras de recibir lo que nos pasa. Emociones que no se anquilosan, problemas que se desplazan.

Pensemos esto: habría distintas velocidades corpóreas, ritmos urgentes, inmediatos, intempestivos, mecanizados, reiterados, visionarios, reverberantes, decididos, plásticos, contagiosos, diferenciables. Ninguno es excluyente, más bien se trata de temporalidades coextensivas. La cuestión es mantener viva la pregunta: ¿qué hacemos cuando hacemos lo que hacemos? ¿Qué queda resonando en nosotros, en el ambiente, en los vínculos?

¿Y por qué el cuerpo puede ser un vector de investigación de "esto" que reúne niñxs, maestrxs, papás, mamás, abuelxs, cocinerxs, asistentes, vecinxs? Me animo a usar el nosotros, aunque mi presencia no resulte cotidiana allí dado que todo lo que nos hace pensar nos compete. Un común que fuera de toda corporación se teje en problemas afines.

Pensemos que una escuela no es lo que la define sino lo que la excede. Lo que excede a las representaciones que todo acomodan. En principio porque el ser de todas las cosas existe en movimiento, y como tal, solo podemos vivirlo, pensarlo, expandirlo, problematizarlo…no así predecirlo, manipularlo. La escuela sería o se bosquejaría, entonces, en su devenir, en sus procesos de tomar formas. Si una escuela fuera una definición, una mera representación, no necesitaríamos de ninguna constatación sensible que la verifique o la ponga en cuestión.

El exceso no es lo que sobra, ni siquiera lo que nos abruma porque desborda nuestra función, la tarea programada, un universo de expectativas. El exceso no serían los padres o madres que llegan a cualquier hora, los pibxs que muerden, las mamás enojadas, los papás o mamás que se van corriendo, los pibxs llorosos, lxs maestrxs huidizos a las normas, las tensiones entre compañerxs, el cansancio. El exceso es una reserva de devenir, de diferenciación, de derivas. Entonces flota en todas estas situaciones, pero no como dato, no como anécdota y menos como interpretación, sino como fuerza que, vinculada a otras fuerzas (propensiones), efectúa algo imprevisto que altera en algún grado los modos de estar juntos.

¿Qué fue lo que hizo que Vanina se acercara a la sala en el momento de alta tensión entre una mamá y la maestra frente al pibe mordido? ¿Cómo se pasó de un estado anímico a otro? ¿Cómo pensar el contraste entre un cuerpo "al ataque" y un cuerpo (el mismo y otro) que solicita que *desde ahora los intercambios solo serán mediante el cuaderno de comunicaciones*? Reglas de juego puestas por una madre "en llamas" no son un exceso a corregir sino afectividades a pensar en relación a lo que provoca en sus interlocutores "educativos".

Pensar la escuela como cuerpo, entonces, es no solo admitir que lo es por su potencia de mutación, sino porque, siendo así, nada sabemos separados de las afecciones que nos toman. Pensar la escuela como cuerpo es amoralizarla. Ni buena, ni mala como a priori. Pensarla como cuerpo es situarla en estado de investigación. Solo desde aquí el ideal moral se vuelve ética.

Necesitamos investigar qué lengua hace de la escuela un proceso de instauración de formas inacabadas.

Esas formas surgirán cuando haya una asunción de la distancia entre el cuerpo y la moral, entre el encuadre y la escucha, cuando se sienta la tensión como insoportable pero tramitada por las mismas personas, no por las instituciones, con todo lo problemático que eso sea.

¿Y yo qué tengo que ver?

Ulises en la reja. La mamá, apurada, deja la mochila, la campera, el cochecito y al niño. Su mañana suena complicada. Sale raudamente, y Ulises se prende a la reja: "*Chau mamá*"…se repite como ritornello a las 8, a las 10 o a las 12 del mediodía…"*Chau mamá*"…Llora agudo, llora hasta que una maestra dice no con su cabeza. "*Lo alzo, le hago upa, no sé si solo a Ulises sino también a la maestra*", comenta la directora.

Rancheo de patio. "Los nenes se mueven con velocidad, caen y chocan…Se levantan, siguen deambulando o el golpe los detiene. Veo a lxs maestrxs lejos, a mucha distancia. Lo digo cada tanto, nada cambia…

Están lejos, si alguien está por caer no llegás, es una cuestión de sentido común. Algunos de lxs maestrxs están de pié, otros sentados sobre las mantitas.

Echarse en las mantitas de las tejedoras es casi una atracción fatal…Mientras tanto, una madera vuela y golpea en la frente de un nene, sangra, llora… La maestra reacciona, se levanta, acude…ya era tarde".

¿Cada hecho exige una respuesta particular? Ulises en la reja y el rancheo de patio describen asuntos distintos. ¿Tan distintos? Sospecho que navegan en el mismo plano de problemas.

Adelanto una hipótesis: el problema no está en la detonación de lo inesperado o lo indeseable. Tampoco en la identificación de un protagonista considerado aisladamente ni en un hecho que lo resume todo. Una lectura situacional no supone clasificar casos, y, en consecuencia, soluciones particulares. El problema en su singularidad comienza a delinearse cuando nos encontrarnos todos ahí, experimentando variaciones afectivas, perceptivas, prácticas. No es igual estar en problemas que en posición de evitarlos. No es igual sentirnos en problemas que llamados a resolver los de otros (niñxs, padres etc.). El problema no es uno al que todos nos debemos.

Ulises se angustia cuando su mamá desaparece velozmente, la maestra se angustia cuando no puede calmarlo, la directora se angustia cuando cae sobre ella todo el peso de la situación. Lxs maestrxs se angustian

cuando llegan tarde al golpe de uno de los nenes. Los nenes padecen el golpe.

¿Cómo hacer para que la mamá se tome un tiempo para retirarse, para que Ulises la deje ir sabiendo que solo es por un rato, para que los que lo reciban sostengan una afectividad que lo aloje…para que las ganas de quedarse en el jardín amparen tanto como la presencia de la mamá? Preguntas que, más que respuestas, se tramitan en experimentaciones sin partitura.

No obstante, hay algo más: lo que excede. La pregunta que no nos hemos hecho porque no lo admite la función. Una pregunta que nos compete y no por deber hacia los destinatarios de la pedagogía. Una pregunta que pide establecer el continuo que las instituciones con su saber y función separaron; el maestro solo en función de una moral educadora se separa de sus propias afecciones, activaciones deseantes. ¿Cómo hacer para que la estadía con niñxs pequeñxs despierte una poderosa curiosidad en lxs maestrxs?

Hay un niño que llora, una maestra desconcertada, una mamá que se apura. Cada uno en un grado de afección singular, pero todos tomados por una emoción inquietante. Si bien no desconocemos la diferencia de recursos y poderes entre adulto y niñxs pequeñxs, no hay trama posible, mutación a efectuarse si opacamos los malestares, percepciones, afectividades, deseos en juego por todos los que se ven tomados por una situación.

¿Cómo hacerle lugar al desamparo de una mamá? ¿De qué se trata ser madre en un tiempo de agobios múltiples? ¿Qué le pasa a una maestra cuando se enfrenta a un llanto desesperado de un niño? ¿Qué desespera más, el llanto o la esterilidad de la pedagogía o la psicología? ¿Qué activa las ganas de estar ahí, investigando juntos (niñxs, maestrxs, padres, madres, amigxs) lo que puede un tiempo de juego compartido, lo que pueden las proximidades cuando los códigos ya nos las vinculan?

Vayamos a la ranchada. Para lxs maestrxs no hay aún un problema. Hasta ahora solo lo carga la directora que percibe criteriosamente una necesidad de intensificar los cuidados. ¿Maestrxs cinco horas con niñxs pequeñxs necesitarán un respiro? ¿Una proximidad entre pares? Cada problema tiene la solución que merece su formulación, insiste Deleuze. Y la formulación no está planteada en todas sus dimensiones si ya sabemos que el problema se reduce a lo que deseamos evitar.

Si el problema no es también de lxs maestrxs, aún no estamos en problemas. Pero el problema de lxs maestrxs no se agota en el cuidado hacia los niñxs. Ni el saber a transmitir. ¿Puede unx maestrx estar al pie del cañón, cinco horas ininterrumpidas, albergando la energía arrolladora de los pequeñxs? ¿Cómo crear temporalidades de juego que alberguen un deseo investigativo en lxs maestrxs?

La escuela como cuerpo necesita reinventarse. Ya no la redentora institución cuyos destinatarios son en exclusiva los niñxs. Ya no la función que se sostiene sobre maestrxs aguerridos y voluntariosos. Ya no la escuela que supone códigos compartidos entre actores escolares y familias. Una madre, decía Ignacio Lewkowicz (2004), puede ser “suficientemente buena” en un reino “suficientemente sólido”. Unxs maestrxs pueden ser “suficientemente previsibles” en un suelo en el que los niños se prestan fácil al moldeado. Una directora puede ser lo eficazmente esperable en un terreno de jerarquías operando.

La novedad es que la vulnerabilidad no reconoce diferencias. *Frágil el niño, frágil el adulto* insistía Lewkowicz (2004). La vulnerabilidad no siendo impotencia hace de la escuela un terreno propicio para tomar nota de las afecciones múltiples y extraer de ahí las preguntas a investigar. La vida como investigación de lo que podemos hace a la escuela cuerpo más que institución.

La escuela cuerpo es la “solución”, el desplazamiento de una escuela de roles y funciones, de interacciones entre seres ya establecidos, ya individuados, a una escuela que se efectúa en una dinámica colectiva que carece de premisa comunitaria y de finalidad a alcanzar. En este plano no es el niño en tanto sujeto predecible el que entra en contacto con docentes estructurados en torno de un saber y un rol. No son la madre o el padre los que interactúan con agentes educativos, cada uno de ellos considerados individuos anudados a su función. Se trata de encontrar eso que Muriel Combes (2017) llama lo *más íntimo de nosotros*, lo que experimentado bajo un signo de singularidad pertenece menos a una esfera privada que a un terreno impersonal y de relación. Lo colectivo, sin finalidad, sin premisa, sin corporación, sin muchedumbre, sin pretensión de Todo, se va gestando

en la escucha de esos flujos de afectos que hacen de todos seres inconclusos.

Lo real de la escuela se materializa más en la resonancia de los actos entre sí que en la relación causal entre los términos de una estructura. No es a través de normas implícitas o explícitas que se efectúa lo colectivo, sino en la escucha de la reserva de una potencia de diferenciación común a todo lo que “es”.

La lengua de la escuela-cuerpo es la que piensa las afecciones que tocan a todos los próximos. No los sentimientos eminentemente personales sino eso que nos hace *devenir* maestrxs, madres, padres, niños, escuela.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2000). *Medios sin fin. Notas sobre la política*. Valencia, España: Editorial Pre-textos.

Comes, M. (2017). *Simondon. Una filosofía de lo transindividual*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Cactus.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido*. *Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Gombrowicz, W. (2014). *Ferdydurke*. Buenos Aires, Argentina: El cuenco de plata.

Grimberg, M. (2004). *Evocando a Gombrowicz*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Galerna.

Cómo citar este trabajo:
Duschatzky, S. (2020). Hacerle algo a la lengua escolar. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

FORMACIÓN DOCENTE: ¿SE LOS PUEDE PREPARAR PARA ESO? [1]

Ana Carolina Ferreyra [2]

Resumen

El trabajo en soledad, aislado, característico de la docencia en el secundario (fundamentalmente cuando se ejerce al estilo del "profesor taxi"), deja a quienes recién se inician en condiciones de desventaja para insertarse, aprender y formarse en las escuelas. Dando cuenta de las dificultades que encuentran los docentes al momento de cumplir con su responsabilidad de enseñar, diversos autores (Alliaud, 2004; Davini, 1995; Pereira, 2008; Zelmanovich y Molina, 2012), ponen de relieve el consecuente malestar que produce la sensación de "no estar preparados" para lo que en las diferentes escenas toca. En el presente trabajo daremos cuenta del modo en que opera un dispositivo de formación docente que intenta trabajar sobre: a) la distancia existente entre el encargo social que supone la tarea docente y los modos de asumirla, y b) la propia implicación del docente en su tarea y en lo que a partir de ella se pueda generar, convencidos de que, entre otras cuestiones, ello provee al futuro docente herramientas para lidiar con eso. Para ello, los aportes de la teoría psicoanalítica en conversación con otras disciplinas ocupan el centro de la fundamentación de nuestro programa de estudio.

Palabras clave: formación docente, malestar docente, caja de herramientas, psicoanálisis.

El máximo interés del psicoanálisis para la pedagogía se apoya en un principio, demostrado hasta la evidencia. Solo puede ser pedagogo quien se encuentre capacitado para infundirse en el alma infantil, y nosotros, los adultos, no comprendemos nuestra propia infancia (…) Cuando los educadores se hayan familiarizado con los resultados del psicoanálisis, les será más fácil reconciliarse con determinadas fases de la evolución infantil, y entre otras cosas, no correrán el peligro de exagerar la importancia de los impulsos instintivos perversos o asociales que el niño muestre. Por el contrario, se guardarán de toda tentativa de yugular violentamente tales impulsos al saber que tal procedimiento de influjo puede producir resultados tan indeseables como la pasividad ante la perversión infantil, tan temida por los pedagogos.

Sigmund Freud,
Múltiple interés del psicoanálisis [3]

1. Tomo prestada la expresión utilizada por Rinaldo Voltolini en su presentación del IV Coloquio Internacional organizado por el programa de formación en Ciencias Sociales mención Psicoanálisis y prácticas socioeducativas de la FLACSO Argentina: "Resistidas y desafiadas: las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos" (noviembre 2018), cuyo trabajo traduje al castellano.

2. Lic. en Psicología (UBA). Programa Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas – (FLACSO). Espacio de Acompañamiento de Trayectorias de profesores noveles a partir de la conformación de comunidades de aprendizaje – (CCPEMS). anacaroferreyra@gmail.com

3. Freud, S. (1997). *Múltiple interés del psicoanálisis*. En: Obras Completas Traducción de López Ballesteros. Buenos Aires: Amorrortu (Original de 1913).

Los antecedentes

En los últimos tiempos se habla y escribe mucho sobre el malestar educativo, y, fundamentalmente, el que aqueja a los agentes educativos (maestros y profesores). Estos suelen denunciar la falta de preparación o herramientas para lidiar con algunas situaciones que se suscitan en las escuelas, en particular con los “modos de estar” o de “conducirse” de los sujetos en las aulas (desregulados en sus conductas, apáticos y desinteresados, etc.). En múltiples ocasiones, las escenas culminan con el pedido de interconsulta o derivación de los sujetos de la educación a diferentes tipos de especialistas o tratamientos; en otras, simplemente en la segregación, tanto sea de los agentes (vía dimisión de su función, licencias, bajas por enfermedad, etc.,) como de los sujetos (pedidos de pase a otra escuela, no renovación de matrícula, etc.).

En conversación con los agentes educativos en función escuchamos que, además de sentirse faltos de recursos para lidiar con tales situaciones, aparece cierta idea de que algo de lo que allí sucede escapa a lo que “les toca” (y en esto, la proliferación de clasificaciones diagnósticas contribuye a ubicar la causa en el sujeto de la educación, deslindando responsabilidades por parte de los adultos).

Sabemos que los programas de formación docente de los últimos años ofrecen asignaturas que abordan las problemáticas propias del campo educativo: “Problemáticas educativas” (del nivel específico del que se trate), “Desafío docente”, “Residencia”, “Problemáticas educativas contemporáneas”, son, entre otros, los nombres de las materias que conforman el trayecto pedagógico de la formación docente en los distintos niveles. No obstante, parecería que lo que allí se describe no alcanza, aun cuando, por supuesto, se relaciona con la responsabilidad que toca a los agentes educativos o el lugar desde donde se posicionan para ejercer su rol.

Con el aporte del psicoanálisis, pensamos que lo que allí está en juego es algo del orden de lo innombrable, y leemos en consecuencia los modos en que los/as docentes se las arreglan para “resolver”, como las respuestas (insuficientes) frente a la angustia que la confrontación con Eso produce.

Ahora bien, surge entonces la pregunta: ¿es posible preparar/se para la confrontación con *Eso*? ¿Cómo sería una preparación tal? ¿Qué dispositivo la brindaría?

En la formación docente suele “bien ponderarse” la selección de las estrategias adecuadas. Podemos encontrarnos a determinada altura de la carrera con la preocupación (tanto del lado de docentes como de estudiantxs) por las planificaciones y la indicación de reformularlas una y otra vez. Incluso hemos escuchado (de la mano de los paradigmas con los que el neoliberalismo pretende evaluar la calidad educativa y como parte de la “jerga” circulante en educación), la estima y el patrocinamiento existente de “las buenas prácticas”.

Nos atrevemos a afirmar que en ningún momento se contempla en la formación docente la existencia de lo real en ninguna de sus acepciones (LOMBARDI, 2000), ni como lo que retorna siempre al mismo lugar, ni como lo imposible, ni como lo que no tiene sentido.

De allí que entendemos como necesidad hacer ingresar al psicoanálisis en el campo educativo.

Del dispositivo de formación

Sabemos que desde los inicios mismos del psicoanálisis existió la preocupación freudiana respecto del campo de la pedagogía. Ya en las actas de la Sociedad Psicoanalítica de Viena consta que

> los intercambios acerca de la educación tenían por mira muy precisa la prescripción de medidas muy claras de la forma en que los niños debían quedar ubicados, por un lado, respecto de los afanes pedagógicos de sus padres, y por otro, en relación a otros estamentos de la socialización (grupos de pares y escuelas) (Vallejo, 2008, citado en Ferreyra, 2009).

Si bien en una primera época Freud ubicaba cierto valor profiláctico respecto de la contracción de las neurosis en

la infancia (con lo cual los “beneficiarios” directos de la conversación psicoanálisis-educación serían los sujetos de la educación), más tarde, en el prólogo a la obra de Aichhorn, *Juventud descarriada*, dirá que

> el pedagogo debe recibir instrucción psicoanalítica (…) instrucción [que] se obtendrá mejor si el pedagogo mismo se somete a un análisis, lo vivencia en sí mismo [ya que] la enseñanza teórica del análisis no cala lo bastante hondo, y no crea convencimiento alguno (Freud, 1925, citado en Ferreyra, 2009).

Lo que en todo caso recuperamos en la obra de Freud es el pivoteo entre que el candidato a docente se analice o reciba formación psicoanalítica, o ambas cosas.

Con estos fundamentos, y apelando al diálogo con otras disciplinas del campo social, en los profesorados universitarios de la Universidad de General Sarmiento (UNGS) y de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires (FCEyN) implementamos un programa de formación diseñado por la Dra. Perla Zelmanovich [4] (2014), que trabaja sobre los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis y la necesidad de leer en una perspectiva situada, en un nudo tridimensional (dimensión socio-cultural, dimensión institucional y dimensión subjetiva) lo que acontece en las escenas escolares, apelando a un dispositivo de escritura.

Cómo se estructura la materia

Como mencionamos, la materia ofrece un recorrido por los conceptos fundamentales del psicoanálisis, pero creemos necesario esclarecer algunas cuestiones, dado que no es novedoso el hecho de que el psicoanálisis tome contacto con el campo educativo [5].

En un artículo dedicado a la investigación, el psicoanálisis y la universidad, Amelia Imbriano (2000) nos recuerda que la creación de las universidades en el siglo XII, se debió a órdenes reales. Dice la autora:

> …poder del Amo, quien decidió concentrar el saber para que sirviera a sus fines de dominación. El Amo recupera, estandariza y regulariza el saber para que pueda servirle.... En las universidades se ha desarrollado una ideología, la búsqueda del saber por el saber, que lleva a una repetición al modo del *automatón* y la despreocupación por las transferencias y por las consecuencias, lo que implica que ese saber no sirve para la comunidad y que el que lo posee no se preocupa por los efectos del mismo. Por tanto, la tradicional universidad ha surgido enlazada a la efectuación del poder del Amo en la producción de la esclavitud (párr.19)

4. La Dra. Zelmanovich lleva a cabo el dispositivo todavía hoy en la Comisión de las Carreras de Profesorado de Enseñanza Media y Superior (FCEyN/UBA).

5. “En la formación de los futuros profesores, los aportes del psicoanálisis pueden ser valiosos para la comprensión e incluso la revisión de ciertos aspectos del funcionamiento escolar y del aprendizaje escolar, entre ellos para:

a-comprender el papel que juega en el desarrollo de la subjetividad la adquisición de la cultura en situaciones de enseñanza y aprendizaje;

b-diferenciar entre los procesos de responsabilización adulta e infantil y advertir sobre los diagnósticos en los cuales la noción misma de niño/a queda borrada;

c-proponer formas de intervención colectivas, no solitarias, de los adultos que trabajan en las escuelas” (Terigi, 2009)

Así se presenta en los lineamientos curriculares de la materia Sujetos de la educación el aporte del psicoanálisis al campo educativo..

En el caso que nos ocupa, poco tiene que ver lo que hacemos con este modo de concebir la transmisión y la búsqueda del saber en el ámbito universitario. Propiciamos la orientación en torno a campos de problemas, lo que facilita el trabajo interdisciplinario y las vinculaciones entre la investigación, la docencia y los servicios profesionales a la comunidad. De aquí que pensemos la transmisión de la teoría psicoanalítica no con la intención de lograr la repetición automática y la despreocupación por lo que se pone en juego en la relación educativa sino, muy por el contrario, a los efectos de contribuir al armado de la *caja de herramientas* de los futuros agentes educativos, ya que compartimos con Foucault (1985) que

> entender la teoría como una caja de herramientas quiere decir: -que no se trata de construir un sistema sino un instrumento, una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se comprometen alrededor de ellas; - que esta búsqueda no puede hacerse más que poco a poco, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) sobre situaciones dadas (p. 85).

Es por ello que -además de la selección de los contenidos- implementamos un dispositivo de evaluación y trabajo [6] que acompaña toda la cursada, y que supone un trabajo de escritura intervenida [7] (tema sobre el cual volveremos más adelante), que apunta a promover la comprensión de las lógicas subyacentes a las escenas narradas por lxs candidatxs a docentes, así como su implicación subjetiva [8].

El tiempo lógico: Instante de ver, tiempo de comprender, momento de concluir

El instante de ver

Sostenidos en la afirmación freudiana del epígrafe, así como en el objetivo de conmover la posición de lxs futurxs profesionales hacia un lugar de responsabilidad subjetiva, solicitamos a lxs estudiantes que ubiquen una escena de su escolaridad secundaria y/o de su práctica docente (en el caso de aquellxs estudiantes que ya están en ejercicio de funciones docentes) en la cual haya sucedido algo que les haya generado un enigma para el cual aún no tengan explicación, que coloquen un título para dicha escena y que la narren intentando abstenerse de dar explicaciones y/o de concluir anticipadamente. La narración debe desplegarse en tres dimensiones:

a) *La dimensión socio-cultural*: se trata de describir el contexto social y cultural de la escuela o de la instancia educativa en la que transcurre la escena, en la medida en que consideren que la participación del mismo tiene relevancia. Este pedido se fundamenta en la idea de que determinadas coordenadas históricas, sociales y culturales tienen su incidencia en la producción de malestar [9].

6. El dispositivo es creación de la Dra Perla Zelmanovich quien lo presentó como tal en la propuesta que ganara el concurso para esta materia.

7. Pensamos aquí la idea de intervención a partir de la intervención artística, tomando como modelo el happening (acontecimiento) desde la perspectiva de lo que Badiou teoriza respecto del mismo, a saber, que el acontecimiento ES en cuanto inaugura su propio régimen de verdad diferente del régimen de conocimiento existente y que se presenta al mundo sin ningún antecedente conocido, como un aparecido, un extraño que le grita al mundo he aquí A, desde ahora, nunca desde antes (CAMARGO, 2010)

8. La implicación subjetiva refiere para el psicoanálisis a la posibilidad de pasar del hecho de quejarse de los otros para quejarse de sí mismo , ya que se trata de implicar al sujeto en aquello de lo que se queja, de modo que aprenda su responsabilidad esencial en lo que ocurre, a decir de Miller, " quejarse de sí mismo implica cuestionarse, responsabilizarse, preguntarse por la implicación como sujeto" Miller (2006, p. 68).

9. La idea de malestar la tomamos de los textos freudianos "El malestar en la cultura" y "¿Por qué la guerra?: Intercambio epistolar entre Freud y Einstein" – Freud, S. (1997).

b) *La dimensión subjetiva*: involucra los modos en que un sujeto vive lo social y -en el caso de la formación de profesores de enseñanza secundaria- contempla aspectos específicos de las adolescencias. Desde la perspectiva del psicoanálisis esta dimensión hace referencia a las coordenadas de producción de un sujeto, en nuestro caso del "candidato" a estudiante, del que en principio tendremos indicios, pero también de nuestro "candidato" a docente, en la medida en que trabajamos a favor de su propia implicación en la función a desempeñar.

c) *La dimensión institucional educativa* atañe a la descripción de las características particulares de una institución (que para el caso que nos toca es la institución educativa escuela). Aquello que hace a su gramática, pero también a las formas particulares de gestión de las situaciones en su interior, entre otros aspectos que pueden ser relevantes en cada escena.

Una vez narrada la escena, les solicitamos que formulen preguntas que apunten a develar la lógica subyacente a la escena, aquellos resortes que hacen que algo sea posible (advirtiendo de la necesidad de que las preguntas no apunten a comprender las razones de los sujetos, las que entendemos suelen ser opacas hasta para el mismo sujeto).

El objetivo que nos proponemos es el de ingresar por lo singular de una situación, para que, a partir de la misma, se pueda ampliar la mirada sobre lo que sucede con lxs protagonistas de una escena del ámbito educativo, con el fin de ayudar a despejar el terreno para que la enseñanza tenga lugar.

El ejercicio invita a no dejarse capturar por una primera impresión sobre lo que acontece. Se trata de un tiempo que (tal como referimos más arriba), recreando la elaboración teórica de Jacques Lacan, es considerado el primer tiempo de tres instancias de una temporalidad lógica desde el punto de vista de la subjetividad .

El tiempo de comprender

Es el tiempo de la apelación a la teoría como caja de herramientas.Aquí lxs estudiantes deberán echar mano de aquellos conceptos impartidos en la materia que consideran que pueden ayudar a comprender la lógica de lo acontecido en la escena que eligieron. Cabe resaltar que entre el instante de ver y el tiempo de comprender, así como entre este y el momento de concluir, la escritura es "intervenida" por el docente, cuestión que retomaremos más adelante.

El momento de concluir

Se plasma en la instancia del final, donde invitamos a lxs estudiantes a volver sobre el primer instante de ver, para mirarlo quizás, con otros ojos. Es en ese momento que quienes transmitimos y enseñamos estas asignaturas verificamos que algo se movió del lugar de donde estaba, y, fundamentalmente, que asistimos a una conversación con sujetos que se posicionan de un modo diferente ante la función que les tocará (o que les toca a quienes ya están en ejercicio), verificación que encontramos en la ampliación de su escrito (lo que acontece tanto en el trabajo que entregan para el "tiempo de comprender", como en frases que los propios estudiantes pronuncian en su coloquio final).

> Aquí algunos recortes de escritos y de recuperación de frases durante el final:
>
> "Luego de un rato la profesora retornó al curso acompañada de la directora quien nos retó, nos tildó de "maleducados", y nos dio un gran y eterno discurso que duró el resto de la hora, recuerdo la insistencia en averiguar quién era el responsable de haber comenzado el incidente, pero creo que nadie sabía la respuesta. Aunque tampoco nos interesaba dársela; solo conservo en mi mente la mirada frustrada de una profesora que no pudo dar su clase (...). Susana Brignoni refiere a los adolescentes que obedecen al lugar que se les asigna: si somos el peor curso, ¿acaso no debemos comportarnos como tal? Mis compañeros que "molestaban" eran muy bien reconocidos por los profesores, no cabe duda que en el salón de profesores serían los temas centrales de

conversación. Recuerdo mucho unas frases de muchos maestros (incluso durante mi estadía en otra escuela) utilizadas en discusiones con esos alumnos “problemáticos” (...): “Si no te interesa te podés ir del aula” (...) Nunca un diálogo comprensivo con ellos, nunca invitándolos a expresarse, a ver qué era lo que realmente sucedía con esos chicos, qué nos querían decir mis compañeros a través de sus silencios o sus “malos” comportamientos” (Fragmento del escrito correspondiente al “tiempo de comprender” de un estudiante de profesorado de la UNGS).

“Me pareció re importante el concepto de pulsión...no hay con qué darle...se manifiesta y se va a manifestar.... Entonces hay que saber que no tenemos que imponer un molde sino ver qué hacés con eso” (Palabras de un estudiante de profesorado de la UNGS en el examen final oral).

“Lo que más me interesó es la posibilidad de ver de otra forma las relaciones que se establecen con los alumnos...Por ejemplo, en otra época hubiera pensado que estaba bien echar a los alcoholizados.... Ahora pienso que no es la manera....hay algo atrás.... hay que desnaturalizar...a simple vista no se vé....hay que mantener el enigma... “(Palabras de un estudiante de profesorado de la FCEyN/UBA en el examen final oral).

“Yo presuponía un montón de cosas, entonces me costaba la transferencia...cuando además tenés superpoblación...cuesta pensar en los sujetos....es angustiante....no podía generar un lazo ni lograr que apareciera el deseo....No te podés centrar en un alumno en especial...Entonces hay que buscar otros métodos... Leer a Moyano y pensar en la selección de los contenidos....y tener presente la idea de asimetría y los límites con la doble cara que prohíbe y habilita...Me di cuenta de que se trata de transmitir, no de imponer...de dar herramientas para que el sujeto se apropie...Uno de lo primero que se agarra es del saber...entonces no permitís un lugar de sujeto. Tengo muy presente la transmisión del deseo ...y eso hace que uno trabaje también” (Palabras de un estudiante de profesorado de la FCEyN/UBA en el examen final oral).

“Cuando leímos cosas en relación a la transferencia y a los contenidos culturales...me di cuenta de que hacía lo mismo que odiaba en mis profesores” (Palabras de un estudiante de profesorado de la UNGS en el examen final oral).

“Te dan ganas de salir a la cancha” (Palabras de un estudiante de profesorado de la UNGS en el examen final oral).

¿Cómo leer lo que allí se produce?

La posibilidad de conceptualizar lo que allí se produce es algo que está en elaboración, por lo que transmitiremos aquí algunas ideas que aún no están del todo articuladas.

La escritura intervenida

Solemos plantear a lxs estudiantes una escritura como *work in progress*. Tras cada una de estas entregas reciben esa escritura, intervenida. Las intervenciones pueden ser tanto correcciones de escritura (gramática, ortografía, etc.) como comentarios de lectura, resaltado de sus propios enunciados (al modo de la cita como intervención analítica), o simplemente preguntas. Solemos usar múltiples colores de resaltado, subrayado, etc., y la idea es que lxs estudiantes tomen en cuenta estos señalamientos para la siguiente entrega (además de cumplimentar con la nueva consigna) sin responder puntualmente a cada intervención sino a lo que ellas suscitan.

Una vez más, se torna necesario leer lo que allí sucede con herramientas teóricas.

Por sus efectos, que verificábamos tanto en los finales como en las entregas parciales y/o en ciertos comentarios o preguntas que formulaban lxs estudiantes en el transcurso de la cursada (y que constituyen nuestro objeto de estudio) la idea de “intervención” nos evocó al arte, y más precisamente al *happening*, en tanto manifestación artística que busca una actitud más activa del espectador, a quien se espera provocar y de quien se espera una reacción. Entre otras cosas, el *happening* se propone conseguir un cambio de actitud en el espectador respecto a la realidad circundante:

> Lo que en el marco de la acción se destruye son nuestras costumbres y nuestra manera rutinaria de ver, de sentir, de pensar y de actuar (…) a través de una acción determinada que logra recuperar el mundo de la percepción y devolver a sus participantes una naturalidad perdida o prohibida (…). Se basa sobre todo en una relación que desencadena otros hechos para crear una situación nueva, que no quedará en una imagen fija sino en movimiento (Cervantes, 1999).

Esta idea nos resulta acorde con una posición del lado del agente educativo como provocador. Aquel que puede ubicarse en el lugar de la causa del trabajo y del deseo de saber del Otro, encarnado en la situación de enseñanza aprendizaje por el/la estudiante.

La idea sería, entonces, pensar la intervención en la escritura al modo del happening, dándole estatuto de acontecimiento a lo que provoca. Pensando al acontecimiento como aquello que irrumpe bajo el signo que marca una discontinuidad en el devenir de un sujeto y produciendo -en el mejor de los casos- esa implicación que habilita la rectificación de la posición del sujeto ante aquello que lo aqueja o que le genera algún tipo de enigma en el cual sea él mismo quien esté implicado.

Hay un riesgo en todo esto, que solamente voy a enunciar porque hasta aquí llegan mis elucubraciones, y es que, ante la rectificación, simplemente se produzca un efecto culpabilizador, un reaseguro narcisista, o inclusive una enunciación acorde con el Ideal supuesto por lxs estudiantxs respecto de un nuevo modelo de buena práctica. ¿Cómo verificar de qué se trata en cada caso?

En principio, me serviré de las palabras de otro para dejar establecido un nuevo punto de interrogación que quedará para otro trabajo, pero en este mismo acto de apropiarme de estas palabras, creo entender por qué pedimos a los estudiantes que nos cuenten cómo renombrarían su escena ahora que transitaron todo el recorrido que ofrece la materia...

> el acontecimiento es auténtico en cuanto implica un encuentro traumático con un real no simbolizado. La respuesta del sujeto a ese encuentro puede ser de rechazo, o de admisión y nominación del acontecimiento (Laso, 2007).

Referencias bibliográficas:

Alliaud, A (2004). La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(*34*), 1-11.

Barbagelatta, N. (2010) "Exploración sobre el lazo social en nuestra época". Clase 5 *Diploma Superior en Ciencias Sociales, mención Psicoanálisis y prácticas socioeducativas.* FLACSO Virtual, Buenos Aires, Argentina.

Camargo, R. (2010). Revolución, acontecimiento y teoría del acto. Arendt, Badiou y Žižek. *Rev. Ideas y valores (59)*144, 99-116.

Cervantes, B (1999). *Happening: La acción efímera como actividad artística* (tesina de Maestría) ETSAB-UPC.

Davini, M.C. (coord.). (2002) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Eds.

Dubet, F.: (2006) *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Ed. Gedisa.

Ferreyra A. C. (2009). *Psicoanálisis y Educación. Una relación centenaria. Estado del arte.* Documento N°3 de la Unidad de Investigación del Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas de FLACSO Argentina

Foucault, Michel (1985). Poderes y Estrategias. En: *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza Ed., Madrid, 1985, p. 85

Imbriano, A. (2002). *La investigación, el psicoanálisis y la universidad*. Documenta Laboris N° 6. Escuela de Postgrado de la Universidad Argentina J. F. Kennedy. Buenos Aires. Recuperado de: http://www.psicomundo.com/foros/investigacion/imbriano.html [fecha de consulta: 28/09/20]

Laso, E. (2007). Acontecimiento y deseo (un comentario a la lectura de Zizek sobre la obra de Alain Badiou). *Aesthethika: Revista internacional de estudio e investigación interdisciplinaria sobre subjetividad, política y arte*. *(3)*1, 5-14. Recuperado de: http://aesthethika.org/Acontecimiento-y-deseo [fecha de consulta: 28/09/20]

Lombardi, G. (10/09/2000) Tres definiciones de lo real en psicoanálisis. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/114_adultos1/material/archivos/tres_definiciones_de_lo_real.pdf [fecha de consulta: 28/09/20]

Luterau, L y Boxaca, L. (2012). Las transformaciones del síntoma en la cura analítica. *Revista Aún* Año 4 N°6, 37-54 Recuperado de: https://www.forofarp.org/images/pdf/Revista%20AUN%20N6%202012.pdf [fecha de consulta: 28/09/20]

Miller, J. A. (2006). *Introducción al método psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós

Pereira, M.R. (2008). *A impostura do Mestre*. Belo Horizonte: Fino Traço Editora.

Terigi, F. (2009). *Aportes para el desarrollo curricular. Sujetos de la Educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: http://cedoc.infd.edu.ar/upload/Sujetos_de_la_Educacion.pdf [fecha de consulta: 28/09/20]

Vénere, E. (2004). El acontecimiento y su estatuto en psicoanálisis - *XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología* - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: https://www.aacademica.org/000-029/315 [fecha de consulta: 28/09/20]

Voltolini, R (2011). Educação sem sociedade. En Magalhães Mrech, L. y Pereira M.R (comp.) *Psicanálise, transmissão e formação de professores*. Belo Horizonte: Fino Traço Editora.

Zelmanovich, P &Molina, Y. (2012). Estudio exploratorio sobre las figuras y formaciones del malestar en la cultura educativa actual en espacios educativos latinoamericanos, desde la perspectiva de los profesionales. *INFEIES – RM. Revista Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es)*. Año 1, n*1*. Recuperado de http://www.infeies.com.ar/numero1/bajar/Investig_Zelmanovich&Molina.pdf [fecha de consulta: 28/09/20]

Cómo citar este trabajo:
Ferreyra A. (2020). Formación docente: ¿se los puede preparar para eso? En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

ESPACIO DE ACOMPAÑAMIENTO DE PROFESORES… ¿NOVELES? SE HACE CAMINO AL ANDAR

Ana Carolina Ferreyra [1] *(coord.), María Laura Carro* [2]*,*
Uriel Kasman [3]*, Constanza Otero* [4]*, Manuela Palazón* [5]

Aunque todo (...) nos fuese ya conocido, aunque hubiéramos tomado la medida de todas esas evoluciones y adquirido todos los conocimientos psicológicos y sociológicos necesarios, seguiría habiendo "algo" que entra siempre en juego cada vez que un adulto se encuentra en la coyuntura de educar.

Philippe Meirieu
Frankenstein educador [6]

Resumen:

En este trabajo presentamos el espacio de "Acompañamiento de trayectorias de profesores noveles a partir de la conformación de comunidades de aprendizaje", surgido como consecuencia de una convocatoria lanzada por la Comisión de Carreras de los profesorados de enseñanza media y superior de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Buenos Aires (CCPEMS/FCEyN). Allí, a partir de preocupaciones que traen lxs participantes, entendemos que muchas veces se trata para cada quien de un real, de algo que irrumpe conmoviendo todos los sentidos, algo que insiste y que no permite ser recubierto por lo simbólico o lo imaginario. Desde allí se propicia la lectura y análisis dentro de un marco psicoanalíticamente orientado, en diálogo con otras disciplinas, y dando lugar a una conversación. Intentamos hacer del espacio de noveles un espacio de la clínica socioeducativa, entendiendo a la clínica situada "en ese lugar de articulación de lo que es la práctica y la teoría [que] pone en cuestión la teoría y formaliza algo de la práctica" a los efectos de su transmisión (Pura Cansina, citada en Herrero & Pietra, 2005). Desde este marco compartimos algunos fragmentos de relatos de participantes del espacio que entendemos dan cuenta de un modo de trabajo posible.

Palabras clave: profesores noveles, clínica socioeducativa, acompañamiento de trayectorias, formación docente.

Nuestros antecedentes

El espacio de "Acompañamiento de trayectorias de profesores noveles a partir de la conformación de comunidades de aprendizaje" surge como consecuencia de una convocatoria lanzada por la Comisión de Carreras de los profesorados de enseñanza media y superior de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la

1. Lic. en Psicología (UBA). Programa Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas – (FLACSO). Espacio de Acompañamiento de Trayectorias de profesores noveles a partir de la conformación de comunidades de aprendizaje – (CCPEMS). anacaroferreyra@gmail.com

2. Profesora de Enseñanza Media y Superior en Biología (UBA) maria.laura.carro@gmail.com

3. Uriel Kasman: Estudiante del Profesorado de Enseñanza Media y Superior de Matemáticas (UBA) urikasman@gmail.com

4. Constanza Otero: Dra en Biología y Prof. de Enseñanza Media y Superior en Biología (UBA) constanzaotero@gmail.com

5. Manuela Palazón: Profesora de Enseñanza Media y Superior en Matemáticas (UBA) palazonmanuela@gmail.com

6. Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador.* Barcelona: Editorial Laertes.

Universidad Nacional de Buenos Aires (CCPEMS/FCEyN). Originariamente pensado para "facilitar" los primeros años de trabajo de los recién egresados o de quienes se iniciaban en la docencia -al modo en que lo hacen diversos programas denominados "de profesores principiantes", "de inducción a la docencia", "de profesores novatos" etc.-, pronto se nos impuso el cambio y ampliación de destinatarios, fundamentalmente a partir de redefinir aquello que designaba el significante "novel" en función de lo que la experiencia nos fue enseñando.

El dispositivo para llevar a cabo el acompañamiento tiene una doble filiación: por un lado, se inspira en uno creado por la Dra. Perla Zelmanovich, sustentado en la temporalidad lógica propuesta por Lacan (Lacan, 1998), y por otro, en el dispositivo denominado "Soporte técnico", creación de la psicoanalista Susana Brignoni[7].

En el caso del espacio de "noveles", como lo llamamos, el dispositivo adquirió la siguiente modalidad: a partir de preocupaciones que traen lxs participantes, entendemos que muchas veces se trata para cada quien de un real, de algo que irrumpe conmoviendo todos los sentidos, algo que insiste y que no permite ser recubierto por lo simbólico o lo imaginario.

Es desde allí que se propicia la lectura y análisis dentro de un marco psicoanalíticamente orientado, en diálogo con otras disciplinas, y dando lugar a una conversación. Teniendo en cuenta que desde el discurso de la ciencia, con sus demostraciones rigurosas, se opera

> por la vía del Nombre del Padre [y] los lazos que se establecen en una comunidad tienen signos identificatorios [siendo el] (…) saber que se obtiene por esa vía (…) el de la repetición y la acumulación: más de lo mismo (...) [en] cambio, la conversación toma en cuenta la tyche de lo real como encuentro, a la contingencia del hallazgo, a lo nuevo (Cárdenas, 2015).

En definitiva, en la conversación intentamos partir de la ignorancia para arribar a una invención.

Intentamos hacer del espacio de noveles un espacio de la clínica socioeducativa, entendiendo, a la clínica, como afirma Pura Cancina, situada "en ese lugar de articulación de lo que es la práctica y la teoría [que] pone en cuestión la teoría y formaliza algo de la práctica" a los efectos de su transmisión (citada en Herrero & Pietra, 2005).

Es desde allí que somos enseñadxs, motivo por el cual compartiremos a continuación algunos fragmentos de relatos de participantes del espacio que entendemos dan cuenta de un modo de trabajo posible.

"Docente novel no se nace…se hace"

> "Hace 10 años que ejerzo como profesora (…) Mi formación universitaria me habilitó (…), sin embargo, siempre sentí que me faltaba 'algo' comparada con mis compañeros profesores, lo que me impulsó a formarme como docente en el profesorado de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA.
>
> Siempre sentí que era buena profesora, aunque no me llamaba a mí misma docente. Mis clases eran amenas, y me sentía satisfecha con la manera que tenía de encarar las clases. Mi foco estaba en que mis alumnos aprendieran.

7. El dispositivo soporte es un dispositivo que "se ofrece como un espacio y un tiempo de lectura: intenta rastrear qué operadores vuelven legibles las situaciones actuales sin quedarse enganchado con las lecturas que se efectúan desde el sentido común o desde lógicas homogeneizadoras" en Brignoni, S. "¿Qué tratamiento para el sujeto desamparado?" en Revista L'interrogant Nº 8 – disponible en la web en: revistainterrogant.org/tratamiento-sujeto-desamparado [fecha de consulta: 28/09/20]

Al transitar la formación descubrí que había muchas cosas que se me escapaban (…) Al cursar la materia Psicología y Aprendizaje caí en la cuenta de que la mirada que tenía respecto de las formas de inferir si los alumnos aprendían o no dejaba fuera algunas cuestiones que terminaban dejando fuera a los propios alumnos ….

Tomé horas en una escuela nueva donde el primer día me enfrenté a varias situaciones no esperadas, en un amplio abanico que iba desde un alumno que se puso a jugar a la pelota en el aula mientras yo intentaba explicar evolución, hasta otro que se negó a sacarse los auriculares y me desafió (sentí que podía golpearme...), mientras el resto se dividía entre demandarme que hiciera algo y sumarse al clima de caos que se respiraba.

Sentí que los 9 años que tenía de experiencia no me servían de absolutamente nada. Podía ver en cámara lenta lo que la costumbre me invitaba a hacer: sancionar a los alumnos, imponer mi autoridad y continuar con mi plan de dar evolución, pero recordaba al detalle frases que había escuchado en las clases: 'No me lo hacen a mí', 'El adolescente responde al lugar en donde lo ubicamos'….

Tenía claro lo que no quería hacer tanto como el no saber lo que debía hacer... No tenía la receta, solo sabía que tenía que poder darle forma al vínculo con esos adolescentes para poder, a partir de ahí, hilar una clase que inicialmente pareció eterna.
Me sumé al equipo de noveles donde semana a semana trabajamos para poder darle forma a situaciones como la narrada.

Sé que mi manera de dar una clase hoy es muy diferente (…), porque no doy una clase para un aula con alumnos, sino que entro a un aula donde hay alumnos y doy clase para todos ellos, sabiendo que no todos van a estar 'enganchados' al mismo tiempo, ni de la misma manera.

La estrategia está en cuidar que no sean siempre los mismos los que quedan fuera de la dinámica y ver de qué manera puedo convocar a ese que inicialmente no lo hizo. Queda expuesto para ellos que no da lo mismo estar que no estar en la clase, porque mientras ellos se desenganchan en la clase pasan cosas. Todo esto, cuidando de dar opciones para que puedan sumarse. A fin de cuentas, lo que importa es que ellos aprendan.

Comprendí que en un aula de 30 alumnos hay 30 individuos y puede que se requieran distintas estrategias para trabajar en una misma clase. No son todos los días iguales, ni las clases son iguales. Es un trabajo diario.

No se trata de "encarrilar" a un grupo para poder trabajar y sacar una clase adelante, sino de estar atenta a la potencialidad de cada actividad de modo que tenga puertas y ventanas por las que puedan sumarse ellos y realmente participen de su aprendizaje. El recorrido de estos años me dio experiencia (…) Es un camino en continuado y sin recetas donde un muy buen inicio es estar advertido de que hay cosas que no esperamos pero que pueden ocurrir.

El punto es tener claro qué tipo de docente queremos ser y a partir de ahí tejer estrategias echando mano a lo aprendido, corriéndonos de la formación que la costumbre de años de ejercicio, la propia experiencia como alumna y lo que se 'supone debe ser un docente' guían".

“Sexualidad y segregación: ¿se construye entre fronteras o entre muros?” [8]

“Las estudiantes de quinto me comunican su preocupación en torno a un conflicto surgido a partir de la denuncia de abuso de una compañera que había “escrachado” en las redes a su ex-pareja y convocado a una asamblea del centro de estudiantes para elevar la denuncia y pensar un curso a seguir.

A esta asamblea -que acontece en ausencia de adultxs- asisten mínimamente un representante de cada curso y lxs compañerxs involucradxs en el relato (ambxs delegadxs).

La estudiante formaliza la acusación manifestando no querer compartir más el espacio del aula con el compañero. El compañero no niega la acusación, se disculpa, se muestra afligido con lo ocurrido y se compromete a someterse a un llamado “proceso de desprogramación de la lógica patriarcal”. La asamblea decide elevar un pedido formal a las autoridades de la institución para resolver el traspaso del estudiante a otro curso, con voto mayoritario.

Diez días después, en clase, explico que habrá una actividad para realizar allí mismo; leo la consigna agregando que pueden trabajar con “los y las personas” con quienes venían trabajando.

Zoe, me interrumpe: ‘Sabés que si decís “los y las” estás discriminando, ¿no?’.

Le pregunto por qué y responde que dejo afuera a quienes no se identifican con los géneros binarios.

Asiento y aclaro que no es mi intención discriminar, que voy intentando modificar mi modo de comunicarme para dar lugar al lenguaje inclusivo, del mejor modo en que puedo.

Le cuento mi derrotero en la escritura, que no me termina de convencer, y termino diciéndole que si para ella es importante voy a tratar de hacer lo mejor para incorporarlo…

Ella queda poco convencida (…) pero no quiere seguir hablando de eso.

Continuamos con la actividad.

Pasados unos días, me encuentro con carteles en las paredes y puertas de las escaleras que denuncian ‘hachazo al machazo’, y un grupo de 30 estudiantes cercando la entrada a la dirección, frente a la nueva directora y al vice director, exigiendo una resolución inmediata ante el reclamo formal elevado por el centro de estudiantes.

Al entrar al aula, un grupo de estudiantes, entre ellas Zoe, me cuenta (…) que están movilizándose para que el compañero del relato se vaya de la escuela.

8. Hacemos referencia aquí a una alusión de la Diputada Diana Maffia en una entrevista realizada por Laura Ormando (2018) para la revista Topía. Disponible en topia.com.ar/articulos/regulaci%C3%B3n-sexualidad [fecha de consulta: 28/09/20]

En ese momento pienso que si sienten que pueden contarme esto es porque entienden que puedo alojarlxs en su preocupación.

Me inquieta el nivel de polarización en torno al conflicto. Me pregunto qué hacer, desde mi materia, para acompañar y ayudar a regular el modo en el que las denuncias (…) se enuncian y se tramiten en este contexto… ¿Trabajo la cuestión de la perspectiva de género y tomo este reclamo por el abuso o lo trabajo de manera tangencial?

Decidí postergar el trabajo explícito con esta perspectiva para más adelante.

Días después tenemos la EMI. Desde un grupo de docentes se comenta la preocupación por lo que viene aconteciendo. Propongo pensar en la lógica expulsiva en que están derivando las situaciones.

Se rumorea que lxs estudiantxs se quejan de que no se implementa la ESI. La institución, entonces, piensa en la necesidad de 'llamar a alguien' que venga a resolver la cuestión.

En el grupo de noveles decidimos intentar desentrañar de qué se trata. ¿A quién se lo piden? ¿Quiénes lo piden? ¿Qué piden cuando piden ESI? ¿Cómo pensar un trabajo que aborde las cuestiones de género sin irle totalmente de frente? Aparecen otras modalidades segregatorias que pueden trabajarse a través de films… De lo que se tratará es, en principio de seguir sosteniendo las preguntas".

"No todos, no todo y no al mismo tiempo"

"Me sumé a Noveles cuando daba clases, ya hacía más de un año, y tenía bien en claro en qué condiciones podía dar clases. ¡En mis clases pueden comer, tomar, ir al baño, dormir! Pero hay algo que no pueden hacer: escuchar música.

Me parecía súper coherente: comer y dormir son necesidades, el pibe tiene sueño, tiene hambre, pero no TIENE que escuchar música. Lo sentía como una falta de respeto, hacia mí, o, peor aun, ¡con el auricular puesto en un trabajo en grupo!

Doy clases de matemática. G. es un estudiante de 4to año; empezó el año con los auriculares puestos. Se sentaba adelante de todo. Lo conocí en una mesa de previas rindiendo matemática, lo que me hacía pensar que su relación con la materia no era la mejor.

El único vínculo que tenía con él era en el momento en que me acercaba y le decía: `¿Te podés sacar los auriculares? Estoy hablando…`

A los 5 minutos se los ponía de vuelta.

G., cada tanto, se sacaba el auricular, levantaba la cabeza, y decía algo, participaba. A ese chico que parecía no tener ninguna conexión con la clase, algo lo hacía participar.

Yo pensaba 'bueno, estará escuchando música, pero algo está entendiendo'.

Las primeras dos pruebas las entrega en blanco, casi sin leer la hoja.

Yo le decía: '¿Por qué no intentás hacer algo? Estoy seguro de que podes?'

'No sé', me contestaba, 'ahora no quiero'.

A partir de 'tratarlo' en Noveles, entendí que más que pedirle que se saque los auriculares para que me escuche, tenía que sentarme al lado y escucharlo yo a él. Tratar de entender su vínculo con los contenidos para poder intentar encontrarnos ahí.

Empiezo a bajar los contenidos, la punta del triángulo para poder ubicarla más arriba después (que puede ser peligroso siempre y cuando yo no sea consciente de eso).

Nuestros diálogos:

- Yo: ¿Cuál es tu plan? ¿Rendir todo en diciembre, febrero, previa?
- G: No, no sé, ninguno.

Hablo con otra profe, me cuenta que algo hace, saca 5, 6.

- Yo: ¿Cuál es tu relación con la materia, con matemática? ¿Siempre te la llevás?
- G.: Yo no sé matemática, hice los dos primeros años del secundario en otra escuela y ahí entendí que yo no servía para esto.
- Yo: Yo sé que vos sos bueno en matemática por los comentarios que hacés, conmigo nunca te diste la oportunidad de hacer algo. Ahora empieza el segundo trimestre, no es lo mismo llegar a fin de año con un trimestre bajo que con los tres.

El segundo trimestre empezamos un TP; G. no lo hacía. Yo había avisado que a los que entregaban el TP el día de la prueba les sumaba un punto.

Me acerco a G. para decirle esto y me dice que perdió el TP, y me pide otro.

Yo no tenía más copias, entonces me dijo: 'Le saco una foto a uno'.

Le pedimos un trabajo a una compañera y se llevó una foto.

Fui muy contento con la historia al taller, donde me advirtieron que no esperara necesariamente que traiga el TP, que valorara el gesto de llevarse una foto.

G. no solo no trajo nada a la siguiente clase sino que estuvo toda la clase con el libro de historia en la mesa. Cuando termina la hora, se me acerca, y me dice: "Gracias por dejarme estudiar historia en tu clase".

- Yo: Todo bien, ¿tienen prueba ahora?
- G: Sí.
- Yo: Bueno, la clase que viene, en inglés vas a estudiar matemática entonces, porque tenemos prueba nosotros.

Le saqué una sonrisa (...)

La prueba la entregó en blanco pero no era el mismo en mis clases; sabía que yo esperaba algo de él.

Cuando empezó el tema nuevo le di el nuevo TP diciéndole 'Este tema te va a gustar'.

Ese día me hizo un montón de preguntas, todavía trabajaba solo, pero en la puesta en común fue el que más participó.

Cuando terminó la hora, me preguntó: '¿Cuándo es la próxima prueba?' (...)

De a poco se dio cuenta de que podía rendir mejor si debatía con compañeros; se

acercaba a los que más trabajan.

La siguiente prueba la hizo hasta el final, necesitó más tiempo que todos, y obviamente me quedé en la clase esperando que terminara. Sacó 10, algo que, por supuesto, compartí con el taller (…).

Ahora los contenidos están allá arriba. La relación que tuvimos cercana en algún momento me parece súper lejana, y ya me acostumbré a que G. es un gran estudiante (…) Es un caso muy especial, tengo otros estudiantes que siguieron dibujando en clase (…) no voy a emocionar a todos con mis clases.

Esto después lo convertimos en una frase: No todos, no todo y no al mismo tiempo.

El cambio en el agente es muy necesario para construir el vínculo".

Sobre cómo encontramos herramientas en el espacio de Noveles para abordar situaciones inesperadas en el aula

No todo funciona en un aula, no todo el tiempo, no con todxs. Es una de nuestras premisas. Premisa que tiene dos caras, que también se puede expresar como… hay algo que está funcionando en el aula, en algún momento, con algunx alumnx.

A partir de ello, es posible realizar una lectura de cada clase en dos claves. Por un lado, detectar y valorar aquello que sí "sale bien", aquellx estudiante que sí está haciendo matemática, que se sintió desafiadx por un problema, se apropió de una pregunta y quiere discutirla con otrx compañerx. Y, por otro lado, registrar dónde o con quiénes hay dificultades para que se cumplan nuestros objetivos de la clase.

A partir de esto, lo siguiente que nos preguntamos es cómo hacer para que no sean siempre lxs misxms lxs alumnxs que quedaron excluidxs, que no se apropiaron de los conocimientos.

Y la respuesta a esto es… que no hay respuesta. A partir de cada caso que vamos llevando a nuestra reunión semanal van surgiendo ideas y propuestas, muchas de las cuales luego vamos reciclando y reutilizando (consciente o inconscientemente) a otras situaciones que ya tal vez ni siquiera tuvimos la necesidad de plantear en el espacio.

"Este año, me encontré con muchos desafíos en un 4to año en la EES 11 de Tigre. Este curso era un curso de 'repetidores', de 'marginadxs', de trayectorias interrumpidas. Decían casi no haber tenido matemáticas. No se conocían entre ellxs, eran nuevxs, venían de otras escuelas o de otros cursos. Yo también era nueva. Nunca había tenido un grupo de estas características. Me encontré con que las planificaciones o secuencias didácticas que tenía pre-armadas y que habían funcionado en las otras escuelas donde trabajé aquí no tenían sentido. Las cambié. Cambié el programa del año.

A lo largo de las clases, algo que me preocupaba, y que además obstaculizaba el desarrollo de las clases, eran los altos niveles de ausentismo de lxs alumnxs, sumado a que a cada rato había suspensión de clases por episodios de vandalismo, por ausencia de lxs mismxs profesorxs, por problemas edilicios, o por paros por la lucha docente.

Por otro lado, me empecé a sentir frustrada porque en la mayoría de los casos no veía avances significativos en matemáticas. No se terminaban de involucrar, no estudiaban, no hacían una tarea.

En una reunión de Noveles me comentaron del ‘Proyecto Eratóstenes’, un proyecto internacional para medir el radio de la tierra interactuando con escuelas de todo el mundo. Esta propuesta me entusiasmó mucho y si bien los temas matemáticos que involucraba (geometría y trigonometría) no eran parte del programa del año, no me importó (¡ja!) porque me pareció que era una oportunidad para involucrarlxs.

Lo cierto es que la propuesta admitía un abordaje muy interesante porque había una parte más histórica (averiguamos quiénes fueron los matemáticos-filósofos-astrónomos Eratóstenes e Hipathia), otra más de redes sociales (conectarnos con las otras escuelas), de registro audiovisual (difundir lo que hacemos), una parte práctica y experimental y otra parte de cálculo matemático. Hablamos de cómo en la vida real no encontrábamos problemas ‘puramente matemáticos’, y cómo lxs antiguxs filósofxs tampoco se autodefinían solamente como matemáticxs o geógrafxs, que las disciplinas interactuaban e interactúan.

El día del experimento era necesario que lleguen una hora antes de su entrada (necesitábamos realizar mediciones al mediodía solar y ellxs entraban a las 13:00 h). En general me costaba que vengan y en caso de que vinieran, era difícil que lleguen a horario. Temía que no venga nadie. Pero no fue así, hubo asistencia completa y en horario. Ese día realizamos mediciones, realizamos cálculos y obtuvimos resultados impresionantes, estimamos el perímetro de la Tierra en 39.997 km. (es de 40.000 km). Tanto ellxs como yo disfrutamos mucho la actividad y nos asombramos con los resultados (‘¡No pensé que iba a ser tan divertido profe!’).

En realidad, hubo tres de lxs alumnxs que prácticamente no se involucraron ese día, que se distraían y que incluso intentaban dispersar al resto. Pero bueno, eso solamente confirmó que no todo, no todxs, no todo el tiempo. Espero que se enganchen en la edición del video que queremos armar o en otro eslabón de la propuesta...

A modo de cierre que intenta continuar abriendo....

La posibilidad de poner en palabras, escuchar y escucharse va permitiendo que se desnaturalicen algunos obstáculos, en la medida en que el otro nos devuelve nuestro propio mensaje al equivocar un significante, o simplemente, al formular una pregunta que abre un agujero, allí donde todo parece cerrado. Se abren así otras derivas significantes, otras posibilidades de mirar la propia escena y la propia posición dentro de la misma. Fue así que surgieron nuevas posibilidades de intervención que, de manera muy interesante a veces, hasta logran conmover el hueso duro de la gramática escolar. Decisiones que tienen que ver con nuevas maneras de evaluar, de agruparlos, de atenerse o no al programa...

Hemos acuñado un “lema” que opera de regulador para cada quien: “no todo, no a todos, no todo el tiempo”

El saber de las lógicas segregativas fundantes de cualquier agrupamiento humano, el saber de la singularidad de los sujetos, el saber de la propia falta, hacen que lxs noveles (como nos gusta llamarnos) podamos dar espacio a que algo no funcione, para hacer de eso el motor de nuestra indagación.

De allí surge la idea de que no es novel quien recién se inicia en la docencia, sino quien puede intervenir cada vez con la posibilidad de formularse una pregunta como si fuera la primera vez.

Refencias bibliográfícas:

Brignoni, S. (2008). ¿Qué tratamiento para el sujeto desamparado? *Revista L'interrogant* Nº 8. Recuperado de: http://revistainterrogant.org/tratamiento-sujeto-desamparado/ [fecha de consulta: 28/09/20]

Herrero, G.; Pietra, G. y Sauval, M. (2005). Reportaje a Pura Cancina**.** *Acheronta Revista de Psicoanálisis y cultura*, 21. Recuperada de: https://acheronta.org/reportajes/cancina3.htm [fecha de consulta: 28/09/20]

Cárdenas, M.H. (2015) Editorial del Boletín #6 Letras en línea - Revista virtual de la Nueva Escuela Lacaniana - disponible en http://www.nel-amp.org/index.php?file=Instituto/Conversaciones-clinicas/Boletines/006.html [fecha de consulta: 28/09/20]

Freud, S. (1929) *El malestar en la cultura*. En *Obras Completas* Tomo XXI. Buenos Aires: Amorrortu Editores

Lacan, J. (1998) El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada: Un nuevo sofisma. En: *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores

Ormando, L. (8/10/2018). La regulación de la sexualidad. *Revista Topia*. Recuperado de: https://www.topia.com.ar/articulos/regulaci%C3%B3n-sexualidad [fecha de consulta: 28/09/20]

Tizio, H. (2016) "Algunos elementos de reflexión para los profesionales del ámbito social y educativo" Clase 14 del Diploma Superior en Psicoanálisis y prácticas socioeducativas. FLACSO, Argentina.

Zelmanovich, C. & Molina, Y (2012). Estudio exploratorio sobre las figuras y formaciones del malestar en la cultura educativa actual en espacios educativos latinoamericanos, desde la perspectiva de los profesionales. *INFEIES – RM*, 1(1).

Cómo citar este trabajo:
Ferreyra A.; Carro, M.; Kasman, U.; Otero, C; Palazón, M. (2020). Espacio de acompañamiento de profesores… ¿noveles? Se hace camino al andar. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

EL DISPOSITIVO ATENEO COMO ARTICULADOR DE SABERES. UNA EXPERIENCIA CON ESTUDIANTES DE FORMACIÓN DOCENTE DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (2016- 2018)

Ana Carolina Ferreyra [1], Viviana Fidel [2] y Ana Lía Yahdjian [3]

Resumen:

Algunos problemas con los que nos topamos en la formación docente nos convocaron a intentar promover en lxs estudiantes miradas renovadas hacia los escenarios en los que realizarán sus prácticas. Diferentes estrategias realizadas en los distintos campos de formación del profesorado de Enseñanza Primaria produjeron efectos en los modos en que lxs estudiantes venían habitando los diferentes espacios de trabajo y la relación con los saberes estudiados en los diferentes espacios curriculares de la formación. A partir de allí nace el "dispositivo Ateneo" del que el presente escrito dará cuenta.

Palabras clave: Formación docente inicial, articulación práctica-teoría, clínica socioeducativa

Introducción. El Campo de la Formación General

Algunos problemas con los que nos topamos en la formación docente nos convocaron a intentar promover en lxs estudiantes miradas renovadas hacia los escenarios en los que realizarán sus prácticas.

Los llamados talleres de las prácticas docentes son una oportunidad apropiada para ello, ya que permiten articular los diferentes contenidos, definir problemas, abordajes posibles y relanzar las apuestas con preguntas "nuevas", que ayuden a posicionarse en un campo complejo y cargado de insistencias que proviene tanto de la dimensión socio histórica institucional, como de la dimensión subjetiva de cada futuro docente y de sus sujetos de intervención. Desde las coordinaciones pensamos, entonces, llevar adelante encuentros inter cátedras en donde lxs estudiantes pudieran compartir producciones realizadas durante las cursadas.

Este movimiento generó -entre otras cuestiones- efectos en los modos en que lxs estudiantes venían habitando los diferentes espacios de trabajo, sobre lo que acontecía en los talleres de las prácticas docentes y la relación con los saberes estudiados en los diferentes espacios curriculares de la formación en el profesorado.

A partir de esta primera experiencia notamos un alto compromiso e interés por parte de lxs estudiantes, dado que, por la forma en que se daban los encuentros, se posibilitó el entramado de reflexiones acerca de los diferentes modos de enseñar y la oportunidad de ligar contenidos estudiados a las prácticas reales. A partir de allí, nace el "dispositivo Ateneo".

El "Ateneo" designa una modalidad grupal de aprendizaje, un espacio de reflexión y de socialización de

1. Lic. en Psicología (UBA). Programa Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas (FLACSO). Espacio de Acompañamiento de Trayectorias de profesores noveles a partir de la conformación de comunidades de aprendizaje – (CCPEMS). anacaroferreyra@gmail.com

2. Lic en Cs. de la Educación (UBA) vivifidel@gmail.com

3. Profesora y Licenciada en Psicología (UBA). Programa Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas (FLACSO-Argentina). Maestra Especializada en Educación Inicial. anayahdjian@yahoo.com.ar

saberes relacionados con las prácticas. Este dispositivo promueve la búsqueda de alternativas a situaciones problemáticas que pueden estar centradas en la tarea docente, en problemas didácticos, u otros.

Desde el Campo de la Formación General (CFG) recibimos a lxs ingresantes realizando un trabajo junto a lxs docentes de este campo, y otorgamos un valor especial a los marcos conceptuales como posibilitadores del análisis y comprensión de los contextos del trabajo docente. Pero, ¿cómo ponerlos en movimiento? ¿Cómo implicar la propia posición en una articulación de conceptos para "leer" las prácticas?

Las diversas perspectivas (histórica, política, social, filosófica, pedagógica, didáctica, psicológica, artístico-expresivas, entre otras) integran estos marcos conceptuales que, como enfoques integrales y de conjunto, tienen como propósito comprender los contextos históricos, políticos, sociales y culturales de los procesos educativos.

Entendemos que el trabajo docente y el escenario en el que se desarrolla se transforman en cada época. Por ello se torna necesario enfocar esta labor en el entramado de las dimensiones culturales y subjetivas que habiliten el ingreso a lo complejo de lo cultural, la diversidad de los grupos de estudiantes, y la necesidad de revisar la persistencia de la desigualdad de acceso a los bienes culturales, teniendo en cuenta la aceleración de los cambios en las formas de vida y el debilitamiento de los lazos sociales, cuestiones que entendemos que dan cuenta de las dificultades con las que solemos toparnos quienes formamos a los futuros formadores.

Formar docentes nos permite, entonces, dar cuenta de interrogaciones que contemplan la propia responsabilidad desde el rol, o más específicamente, desde la función que les toca y nos toca, lejos de interpretaciones que profundizan déficits, carencias y sospechas sobre la educabilidad de los sujetos, a los que se clasifica en su imposibilidades, produciendo fracasos o desvinculaciones escolares.

Bleichmar (1997) recupera la noción de "vejez melancólica" de Norberto Bobbio, que ayuda a pensar lo que ocurre con algunas instituciones cuando quedan sometidas al desaliento y a la indignidad melancólica, y se aferran a paradigmas cuya repetición ritualizada obstaculiza el modo de apropiación para abordajes renovados; el malestar producido cancela la interlocución del agente educador con los imaginarios pedagógicos, los propios de cada agente y las "llaves" teóricas que posibilitan cambios de posición respecto a las propias perspectivas.

Lo que hallamos durante la apuesta de este dispositivo es la apertura de nuevas formulaciones que interpelan, y a partir de ello, alojan el uso de fundamentos teóricos para considerar estrategias para que el acto educativo tenga lugar. Durante esta apertura se da lugar también a preguntas que lxs participantes (tanto estudiantes como profesorxs) van elaborando, y ello gesta la producción de articulaciones que anteriormente no estaban disponibles para cada estudiante que interroga su práctica y la de otrxs.

Sostenemos que los determinismos con los que se abordan las escenas educativas deben ser reemplazados por interrogantes, teorizaciones y articulaciones que permitan transformar lo pasivo en activo.

La preocupación por la puesta en práctica y circulación de discursos o dispositivos que den lugar a la elaboración de lo que acontece con las nuevas subjetividades dio cauce a este ensayo de encuentros -un espacio ausente en la formación del Profesorado de Enseñanza Primaria (PEP)-, y motivó una importante reflexión colectiva que inauguró transferencias de trabajo con colegas y estudiantes, propiciando interés en el testimonio de otros como alimento simbólico, y colocando en un juego de relaciones renovadas lo que se presentaba como poblado de sentidos fijados de antemano.

Este interés se desmarcó de lo homogéneo de una práctica de control, de un discurso dominante, y permitió separar los problemas de los profesionales de los de lxs sujetos de la educación, dando especial lugar a los contenidos o bienes culturales en juego en cada situación analizada.

Ahora bien, ¿cómo fundamentar esto que nació como una intuición inspirada y sustentada en cierta docta ignorancia?

Desde el campo de las prácticas. Incertidumbres y complejidades

¿Cómo llegan los alumnos a las instancias de las prácticas y residencias?

Si este campo es el que vertebra los saberes que se van construyendo en los otros campos, nos preguntamos si los alumnos solos pueden hacer este trabajo de integración de saberes de distintos campos. Ante esto surgen múltiples interrogantes como: ¿de quién es la responsabilidad?, ¿qué saberes deben poner en juego los estudiantes en las prácticas y residencias?, ¿en qué momentos intervenimos los profesores?, ¿es el taller el único espacio de reflexión posterior a la acción que tenemos?

Beatriz Greco (2009) propone distintas maneras de pensar el acompañamiento. Una de ellas es el acompañamiento como espacio de pasaje de *cómos*: ¿*Cómo* acompañar sin imponer nuestras propias ideas, expectativas, concepciones? ¿*Cómo* pensar en función de hipótesis de trabajo y no de "soluciones" o respuestas acabadas?

En las prácticas y residencias pareciera que la preocupación está centrada en las planificaciones, como si el trabajo docente se tratara solo de pensar y escribir planificaciones para luego "implementarlas".

Es verdad que para muchos estudiantes poder pensar las clases y planificarlas desde los enfoques del diseño que estudiaron en las enseñanzas es un trabajo arduo que lleva muchísimo tiempo. Luego, pararse frente al grupo de niños y llevar adelante esas clases que tanto trabajo les costó es otra situación muy diferente.

El momento de la práctica es complejo; hay muchas cuestiones para atender al mismo tiempo. Los niños no son "de palo"; son reales, con sus conflictos, intereses, deseos, resistencias. En la institución suceden cosas que atraviesan las prácticas áulicas, en el aula hay toda clase de situaciones. Los niños no siempre "responden" como lo esperamos. La clase planificada no siempre sale como suponemos. Siempre hay algún imprevisto, alguna situación inesperada que desestabiliza o hace tambalear a muchos practicantes y/o residentes.

Distintas maneras de acompañar o por qué pensar en un ateneo

¿Están lxs estudiantes preparados para lo que van a vivir en las escuelas? ¿Cómo saben que han aprendido lo que estudiaron en las distintas materias cursadas? ¿Cómo acompañamos los docentes sus procesos de reflexión?

> La reflexión implica un camino que parte de la experiencia y no de la teoría, de manera tal que el conocimiento y los saberes se ponen al servicio de aquella, entran en juego como terceros que facilitan el pensar y no como verdad de teoría a aplicar (Souto, 2016, p. 77).

En el momento de las prácticas y residencias, lxs profesores observamos que muchas veces afloran las prácticas vinculadas con las propias biografías escolares más que prácticas sustentadas en lo que han estudiado. Esto es muy fuerte en las enseñanzas. Lxs estudiantes repiten los enfoques del diseño curricular y de los textos que han estudiado, pero no pueden llevar adelante esos enfoques al planificar y al dar las clases. Es preciso hacer un trabajo arduo de acompañamiento en las prácticas para que puedan hacer las rupturas necesarias con su biografía escolar y comenzar así a apropiarse de los enfoques. Lo mismo sucede frente a ciertos niñxs "disruptivos" y situaciones no esperadas. Sin embargo, sabemos que lxs estudiantes han estudiado en distintos espacios curriculares contenidos que podrían poner en juego en esas situaciones, con esos niños... y no lo hacen. ¿Qué espacios de reflexión debemos propiciar para que lxs estudiantes puedan formarse y transformarse con las herramientas que disponen? ¿Cómo acompañarlxs en ese tránsito?

Pensar en el encuentro entre docentes y estudiantes como un cruce de trayectorias puede ayudar a pensar cómo nos paramos lxs docentes, cómo construimos el vínculo pedagógico con nuestrxs estudiantes.

En su libro *Entre Trayectorias*, Beatriz Greco (2009) se refiere a la acción de acompañar y nos dice que no es solo "estar ahí sino ayudar, sostener, escoltar, asesorar", es decir, que implica una relación (p. 96) y que, además, se requiere "un encuadre que prescriba criterios, enuncie propósitos, recorte situaciones, abra el juego, defina posibles abordajes" (p.97).

El ateneo parece ser un dispositivo adecuado para construir ese espacio de acompañamiento que dé lugar a la reflexión y a la transformación a partir de la propia palabra de los sujetos en formación, de sus propias experiencias puestas en palabras, con el acompañamiento de sus profesores, en un trabajo conjunto, en un espacio compartido, en un cruce de trayectorias diversas.

> No pensamos la formación como el buscar formas estables ni asociadas a un deber ser, sino como movimiento, en el ir encontrando otros problemas, búsquedas, capacidades, actitudes, replanteos, formas de ver y pensar, nuevos caminos donde potenciarse y potenciar a otros (Souto, 2016, p. 69).

¿En qué momento proponer el ateneo?

Tomada la decisión de dar un tiempo y un espacio al ateneo, llegó el momento de preguntarnos por el *cuándo*. ¿Hacerlo antes de la entrada a las escuelas? ¿Cuando ya salieron de la escuela? ¿En el transcurso de las prácticas y residencias, en el medio de las tensiones por las planificaciones, el conocimiento del grupo, de la maestra, pero con preguntas e inquietudes que surgen de la práctica y con tiempo aún de pensar hipótesis y ponerlas a prueba?

Apostamos por hacer el primer encuentro ni antes ni después de las prácticas: el tiempo debería ser con los practicantes y residentes "en" la escuela, *durante* las prácticas...

Muchxs profesores de prácticas dudaron. Sentían que cuando están en la escuela hay que darles prioridad a las planificaciones y a su "implementación". Sin embargo, desde la coordinación decidimos que lo oportuno era en el "mientras tanto"; que la idea de tomar distancia de la escuela, de las planificaciones, de las clases por un momento, una tarde, era una manera de contribuir a promover un momento de reflexión con otrxs: otrxs profesores, otrxs compañerxs. Salir de la extrema situación de estrés que implica la práctica para poder "parar la pelota y mirar la cancha". Y así lo propusimos... aunque previamente otras cuestiones se habían echado a rodar....

Desde el CFE

En la materia Sujetos de la Educación Primaria, con la misma preocupación porque lxs estudiantes tendían a reproducir en las prácticas su biografía escolar aun cuando estas fueran a contramano de lo estudiado, y sustentadxs en lxs aportes que el psicoanálisis puede hacer al campo educativo una vez en diálogo con él, implementamos un dispositivo que apuntaba a trabajar en simultáneo lo conceptual y la posición de lxs profesionales. Para ello tomamos como referencia la premisa según la cual en función de la concepción de sujeto que sostenemos son las prácticas que desplegamos (KAIT, 2018).

Como ya mencionamos, solemos presentar la concepción de sujeto que propone el psicoanálisis, y adoptamos este marco teórico en diálogo con otras disciplinas, retomando la disyuntiva freudiana respecto de si se torna necesario que el docente se analice o si es preferible que sepa nociones de psicoanálisis [4].

4. Desprendemos esta disyuntiva de la siguiente cita:
"El máximo interés del psicoanálisis para la pedagogía se apoya en un principio, demostrado hasta la evidencia.
Solo puede ser pedagogo quien se encuentre capacitado para infundirse en el alma infantil, y nosotros, los adultos, no comprendemos nuestra propia infancia (...) Cuando los educadores se hayan familiarizado con los resultados del psicoanálisis, les será más fácil reconciliarse con determinadas fases de la evolución infantil, y entre otras cosas, no correrán el peligro de exagerar la importancia de los impulsos instintivos perversos o asociales que el niño muestre.
Por el contrario, se guardarán de toda tentativa de yugular violentamente tales impulsos al saber que tal procedimiento de influjo puede producir resultados tan indeseables como la pasividad ante la perversión infantil, tan temida por los pedagogos" (Freud, 1913-14/1997).

En un inicio trabajamos sobre una escena de la propia vida escolar de la primaria de lxs estudiantxs, a la que escudriñamos a partir de los enigmas que les presentaba; enigmas que apuntaban a la comprensión de la lógica en la que se sostenía la escena, y para la cual intentamos que encontraran una explicación posible a partir de mirarla con las lentes que les ofrecían los conceptos estudiados durante la cursada, con un dispositivo que desarrollaremos más adelante, invención de Perla Zelmanovich (2009).

A partir de que lxs estudiantes comenzaron a interrogar cuestiones que surgían de las observaciones que hacían en las escuelas cursando los talleres de las prácticas, apareció la posibilidad de interactuar con los talleres, coincidiendo con la preocupación de las colegas respecto del divorcio existente entre lo que se aprende en las materias y lo que luego acontece en las aulas.

Surge entonces, en primera instancia, la propuesta de la coordinación del ciclo de formación general (CFG) de hacer la experiencia de "cátedra abierta", a partir de la cual comenzamos a pensar en modos posibles de interactuar a nivel de las prácticas. Reparamos en el hecho de que, en diferentes clases, solían retomarse cuestiones de diferentes materias. Se tornó necesario, entonces, entablar un vínculo de trabajo entre lxs mismos colegas (formadores de formadores) a los efectos de hacer un buen uso de esas reiteraciones.

De los intercambios surgió la necesidad de buscar una instancia para pensar en las situaciones que irrumpen o que simplemente están en las escenas escolares y que requieren pensar el posicionamiento de cada docente y el deseo en juego allí, así como la idea de que la práctica no solamente tiene que ver con el hacer. Se planteó entonces, desde la coordinación misma de los talleres, la posibilidad de "detenerse" en la práctica, como parte importante de la práctica misma, una idea que va a contramano del "hacer loco" al que muchas veces nos conmina la angustia frente al no saber.

Detenerse, entonces, también podía formar parte de las prácticas.

Fue entonces que surgió la idea del armado del ateneo que venimos narrando. Un dispositivo en el que se invitaba a lxs estudiantxs que así lo desearan a trabajar las escenas que lxs hubieran interrogado o ante las cuales oportunamente se hubieran quedado sin recursos para afrontar.

Apelamos para el armado del dispositivo a aquel que desarrolló la Dra. Perla Zelmanovich (2009) (y que lxs estudiantes de Sujetos de la Educación Primaria venían implementando), cuyo sustento teórico halla origen en la temporalidad lógica desplegada por Lacan para su teoría de la constitución subjetiva.

Partimos entonces del *instante de ver*, en el que solicitamos a lxs estudiantes la descripción minuciosa de la escena que produjo un impasse en sus prácticas, intentando ubicar a la misma en tres dimensiones: la subjetiva, la institucional y la sociocultural. A continuación, les pedimos que formulen preguntas que apunten a la comprensión de la lógica en juego en la escena.

Con ese material, invitamos a lxs estudiantxs, tanto a quienes escribieron o eligieron una escena como a quienes no lo hicieron, pero se interesaban en compartir impasses de las prácticas de sus compañerxs, a participar de un encuentro en el que les pedimos que expongan el texto.

Comienza allí un segundo momento que intenta constituirse en *el tiempo de comprender*, por el cual, a partir de las preguntas que se formularon lxs propixs estudiantes, más las que surgieron del público presente, se invita a docentes y estudiantes a apelar a conceptos de la teoría para comprender la lógica de lo que allí estuvo en juego.

Se genera una conversación, que en modo alguno intenta cerrar u obturar las preguntas sino más bien bordearlas, a los efectos de encontrar diferentes respuestas que permitan continuar pensando.

El encuentro se cierra con la promesa de un nuevo encuentro algunos meses después, instancia en donde se retoman las escenas y se actualiza lo que fue sucediendo en el tiempo transcurrido, recogiendo nuevamente las preguntas que se abrieron entonces.

Algunas conclusiones

Lxs estudiantes valoraron mucho este espacio, trajeron sus “casos”, pudieron desarrollarlos. Lxs presentes ayudaron a pensarlos, “trajeron” marcos teóricos estudiados/enseñados. Esos contenidos se resignificaron en el marco del ateneo.

Los casos no se refirieron solo a “chicos problemáticos”. sino también a situaciones vinculadas con la enseñanza. Pudimos pensar que no son los chicos los problemáticos, sino que es nuestro el problema de cómo acompañarlos en la escuela.

De uno u otro modo, lxs futurxs docentes pudieron manifestar “en acto” movimientos sutiles en su manera de leer y abordar lo que antes parecía un obstáculo insalvable, dando cuenta teóricamente de los cambios producidos.

Creemos que realizar el ateneo nos permitió detenernos un instante en el medio del estrés que provocan las prácticas, desacralizar las planificaciones, habilitar un espacio de encuentro con otrxs.

Para nosotras fue un espacio de encuentro, de reflexión conjunta, de pensamiento y también de debate y disentimiento, durante y después del ateneo.

Para cerrar, Laurence Cornu (2017) también reflexiona acerca de esta idea del acompañamiento: “Se acompaña a alguien al que no se quiere dejar solo, o porque uno mismo no se quiere quedar sin compañía, y ese alguien, eventualmente, nos acompañará”. ¿Qué es entonces acompañar? (p.102) Acompañar, nos dice Cornu, es “caminar con, conversando. Es tocar un instrumento a la par de la voz y sostenerla para que se escuche mejor, así como permitir la escucha del diálogo musical”.

Tal vez de eso trata nuestro trabajo como profesores.

Referencias bibliográficas:

Asquini, Isabel; Catalano, Carlos; Favilli, Graciela; Fidel, Viviana; Nejamkis, Graciela; Schujman, Gustavo; Socolovsky, Teresa & Alejandro Vagnenkos (2008) *Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica*. Escuela de Capacitación CePA (Centro de Pedagogías de Anticipación), Ministerio de Educación, Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/avatares.pdf [fecha de consulta: 28/09/20]

Bleichmar, Silvia (1997) Acerca del malestar sobrante. *Revista Topia* N°21.

Freud, S. (1997) *El múltiple interés del psicoanálisis*. En Obras Completas Tomo XIII – Buenos Aires: Amorrortu Editores. Trabajo original de 1913-14.

Cornu, L. (2017). Acompañar, el oficio de hacer humanidad. En Frigerio, G. Korinfeld, D. & Rodríguez, C. (comps.) *Trabajar en instituciones: Los Oficios del Lazo*. Buenos Aires: Noveduc.

Lacan, J. (1945) El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada: un nuevo sofisma. En *Escritos. Buenos Aires:* Ed Siglo XXI

Nicastro, Sandra y Greco, Beatriz (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.

Souto, Marta (2016). *Los pliegues de la formación.* Rosario: Homo Sapiens.

Terigi Flavia (2010) El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En: Frigerio, G. y Diker, G. *Educar: saberes alternados*. Buenos Aires: Del Estante.

Tizio, Hebe (2003). El dilema de las instituciones: segregación o invención, Texto para el debate del *VII Stage de Formación Permanente Los vínculos con la cultura*, Grupo de Investigación sobre Psicoanálisis y Pedagogía, Sección Clínica de Barcelona.

Tizio, Hebe: (2001) Cap. 2, 4 y 10. En: *Reinventar el vínculo educativo. Aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Ed. Gedisa.

Zelmanovich, Perla (2009). Nuevas ficciones para la producción de nuevas autoridades. En: El *Monitor de la Educación*, N º 5, Época no. 20, p. 37-40

Cómo citar este trabajo:
Ferreyra A.; Fidel , V.; Yahdjian, A. (2020). El dispositivo ateneo como articulador de saberes. Una experiencia con estudiantes de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires (2016- 2018). En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

EL ESPACIO DE RELATORÍAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE. UN PUENTE ENTRE LAS PRODUCCIONES DE LAS PRÁCTICAS Y EL ANÁLISIS TEÓRICO

Valeria Feder [1] y Paula Roffo [2]

Resumen:

Desde hace varios años, al finalizar cada cuatrimestre, en el normal 7, entre los talleres del Campo de Formación de las Prácticas se organiza un encuentro al que llamamos Relatoría. En ese encuentro los/as estudiantes, junto a sus docentes, comparten algo significativo de la experiencia vivida durante la práctica. Esta significatividad está dada por lo singular, lo inesperado, lo desafiante de la misma. La relatoría es una instancia que colabora en concebir la idea de que las experiencias, con sus aciertos y sus complicaciones, no tienen que tener como destino la soledad de un aula. Al producir estos encuentros, celebramos lo valioso de su socialización.

Palabras clave: relatoría, formación docente, teoría y práctica.

¿Qué es una relatoría?

La relatoría es una instancia académica que tiene como objetivo tender puentes concretos entre las producciones de la práctica y el análisis teórico de las mismas, abordando aquello que tienen de singular, de inesperado, de desafiante. En ellas se invita a los estudiantes a poner de relieve, en un escrito, un recorte de la práctica (la propia, la auto observada) de manera reflexiva. Se espera que seleccionen un *fragmento significativo* de la experiencia formativa y que este sea atravesado por un marco teórico referencial que, entre otras cosas, puede dar cuenta de:

- la posibilidad de pensar más allá de lo vivido/observado; que marque un avance en la forma de concebir el problema o la situación planteada.

- marcos explicativos, comprensivos, que permitan el análisis de la situación a la que se hace referencia

- alternativas de intervención posibles, en algunos casos.

Se busca esa experiencia que nos ha transformado de algún modo. En palabras de Bárcena y Melich (2000, p. 163):

> Las experiencias no se tienen, se hacen. Y hacer una experiencia significa, por el contrario, negarnos en algún punto: la hacemos porque la experiencia que se hace no confirma lo que sabíamos antes, es decir niega aquello de lo que partíamos. Nos transforma en otro. Es así como, en el hacer experiencia, algo se revela, algo se nos muestra, algo (un sentido recreado) estalla delante de nosotros.

1. Lic. en Cs de la Educación (UBA). ESN N°7. valeriafeder@yahoo.com

2. Docente Escuela Normal Superior N° 7 "José María Torres". Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. roffotallerespracticas@gmail.com

Otro aspecto que nos parece interesante en ese recorte significativo es el de alentar y traer a escena lo que Perrenoud (2004) nombra como “lo silenciado”, aquello que es difícil de decir porque atenta contra el “deber ser” y la intachabilidad del docente. Ejemplo de ello son la incomodidad que sentimos con algunxs niñxs o con algunas familias, el no saber sobre determinados temas, los exabruptos en la regulación de la convivencia que contrarían las ideas aprobadas, las improvisaciones, las prácticas realizadas para las que no encontramos justificación, etc.

A su vez, la relatoría es una instancia que colabora con forjar la idea de que las experiencias, con sus aciertos y sus complicaciones, no tienen que tener como destino la soledad de un aula. Al producir estos encuentros, celebramos lo valioso de su socialización. Como afirma María Cristina Davini (2015),

> Cabe recordar que nadie aprende ni piensa en soledad, sino que lo hace con la mediación de otros, sean docentes, el grupo de pares o las herramientas culturales expuestas en libros, documentos y artículos. El aprendizaje, la formación y la misma reflexión constituyen procesos sociales, y no meramente individuales (p.31).

Dinámica de los encuentros

Al finalizar la cursada se organiza el encuentro entre estudiantes y profesores que han transitado algún taller de prácticas en el cuatrimestre.

Se les ofrece un tiempo limitado para que los alumnos, en forma individual, en parejas o grupos (como lo definan ellos) expongan algo de lo vivido en las instituciones. Estas exposiciones van tomando forma de conversación y se van cruzando con preguntas, inquietudes, sugerencias y reflexiones de los oyentes. Los profesores cumplen el rol de acompañantes tanto en el proceso previo de preparación como durante la exposición. Los protagonistas son los alumnos, sus voces, miradas e ideas.

Se espera que lo significativo de la experiencia formativa que sea construido en función de un trabajo también reflexivo. En este sentido, es necesario atravesar y traspasar los relatos anecdóticos y particulares. La experiencia nos ha demostrado que es preciso que los docentes ayudemos a extraer fragmentos que puedan guardar interés para la comunidad de estudiantes y otros agentes implicados desde el rol docente. Que alentemos la búsqueda y construcción de conocimiento a partir de una buena pregunta, una buena observación. A los docentes se nos plantea aquí el desafío de acompañar esta búsqueda sin condicionar el armado del relato. Lo que es significativo para nosotros no tiene por qué coincidir con lo que es significativo para los estudiantes.

Las experiencias seleccionadas por los estudiantes, al ser formalizadas para su transmisión, requieren de un trabajo de elaboración y de enunciación personal que, podríamos decir, tiene dos momentos: el de la escritura y el de la lectura al colectivo interesado.

Con respecto al primer momento, el de la escritura, resaltamos el valor del ejercicio de escribir. Este brinda, fundamentalmente, la posibilidad de tomar distancia para objetivar, desnaturalizar, volver sobre lo obvio y problematizar. Al mismo tiempo, permite:

- volver sobre lo hecho para la reflexión crítica,
- alentar el intercambio y la socialización de experiencias cotidianas.

Por otro lado, es interesante alentar la instancia de escritura a partir de la práctica por varias razones, entre ellas porque

- permite encontrar una forma organizada de plasmar nuestro pensamiento e ideas y hacerlas comunicables a los otros;
- colaboramos con la creación del hábito de escribir, como parte ineludible de la tarea docente reflexiva;

- favorece la producción de *saber de experiencia* (PERRENOUD, 2004), dado que la experiencia no garantiza mecánicamente el aprendizaje, o por lo menos, un aprendizaje reflexivo;
- alienta y prepara, por último, a nuestros estudiantes para futuras participaciones en distintas instancias académicas necesarias para el crecimiento profesional.

En el segundo momento, luego de la lectura, se abre un espacio para preguntas o comentarios del público. Es interesante animar a realizar estos comentarios, tanto por parte de profesores como de otros estudiantes o docentes invitados, ya que muchas veces aportan miradas y lecturas renovadas o puntos de vista diferentes que, en definitiva, amplían la comprensión o ayudan a tomar mayor dimensión de la complejidad del acto educativo. Es interesante también cómo al contar la palabra vuelve a uno pero modificada por haber pasado por otros, y se abre así la posibilidad de nuevas lecturas y significaciones.

El trabajo con la teoría no es menor. Se trata de interpelarla, de preguntarle, de marcarle los límites o de nutrirse en pos del deseo de hacer avanzar la práctica, de hacerla un poco más comprensible y, por qué no, controlada en función de la *buena enseñanza*. Y así volver a empezar, otra vez, la práctica interpelando a la teoría.

Si bien proponemos realizar estos encuentros al finalizar el cuatrimestre, no pretendemos que se los conciba como cierres comunes a las cursadas de materias o seminarios. Más bien son pensados como instancias para abrir debates, plantear interrogantes, hacernos preguntas….

En la vida académica los cierres suelen producirse con la emisión de una nota que acredita o no la aprobación de esa instancia. Este proceso, necesario para la vida académica, deja de lado muchos elementos fundamentales a la hora de "cerrar" para poder volver a "abrir". El espacio de la relatoría genera una nueva apuesta en estos cierres, ya que, como dijimos, la reflexión y/o devolución de lo vivido se despega del papel individual y se trabaja en forma colectiva, con otros. A su vez, al ser un espacio compartido con otros talleres, permite ampliar la mirada y enriquecer la reflexión, ya que los sujetos que dialogan se encuentran en momentos distintos de esa trayectoria.

Cómo surgen las relatorías en el 7

Las relatorías comienzan en el año 2011, con la certeza y el entusiasmo de las profesoras de los talleres de la práctica respecto de la potencia del relatar y del escuchar al otro en esta experiencia que es formarse como docente

Es interesante resaltar el carácter colectivo que posee este espacio desde su nacimiento, en el que se fue construyendo un modo específico de encuentro destinado a la reflexión. Las consignas a desarrollar en estos espacios fueron cambiando, los modos de exposición y los intercambios generados también. Esto fue configurando un nuevo espacio de intercambio para los alumnos y docentes a partir de evaluaciones periódicas sobre lo sucedido en los encuentros.

¿Qué le aporta este espacio a las/os alumnas/os?

Podemos identificar dos grandes aportes. Por un lado, el intercambio con compañeros más allá de la instancia curricular que están cursando promueve entre ellos la creación de lazos, apoyos, sostenes. Se puede anticipar lo que van a vivir, lo que suele generar tranquilidad. El otro aporte es que los alumnos que ya han transitado los talleres resignifican su experiencia al transmitirla, "cederla" a sus colegas.

En relación a este punto algunas alumnas nos comentan:

> "En el principio de la carrera no le di mucha importancia a ese espacio, sino que lo tomaba como una instancia de evaluación más. Recién a partir del taller 3 y 4 empecé a valorar el momento de relatorías como una oportunidad de intercambiar experiencias.

Por otro lado, siento que también ayuda a comprender de qué se tratan otros talleres, algo que siempre da miedo en el transcurso de la carrera" (Camila, Taller 5).

"Para mí siempre fue un espacio raro, me acuerdo que en los primeros talleres no me resultaba tan interesante porque lo sentía muy lejano. Me cruzaba con las alumnas, por ejemplo, de Taller 5, y me costaba capitalizar lo que ellas trasmitían; hasta usaban palabras que no conocía. En la relatoría de Taller 3 y 4 intensivo decidimos con mi compañera focalizarnos en lo que nos había pasado en esta experiencia, no tanto en las propuestas que realizamos sino en cómo lo vivimos. Tomamos el concepto de sostén como guía para la relatoría, no solo pensando en los niños sino en que los adultos, en este caso las practicantes, también necesitamos ser sostenidas. La relatoría de Taller 5 la disfruté mucho, ya que pudimos compartir un momento literario y de juego con el resto de las alumnas y docentes. Las relatorías a mí siempre me sirvieron en términos más emocionales, generar un espacio para darle un cierre a ese proceso que fue tan intenso. Pensar un espacio colectivo que escape de la 'soledad' del docente. La relatoría es un lugar para encontrarse con otros que también la vienen viviendo (o "padeciendo"), y te permite cerrar ese ciclo, eso que pasó, con otras compañeras y docentes generando un espacio de contención" (Daniela, Taller 5).

"Los espacios de relatoría representan para mí, más que nada, un encuentro. Muchas veces escuchamos las experiencias 'en el pasillo', pero este espacio de alguna manera legitima esos intercambios" (Amanda, Taller 5).

¿Qué le aporta a los/as docentes?

La relatoría no solo es un espacio de intercambio entre alumnos/as; también permite el intercambio entre profesores/as. Se convierten en un instrumento importante para evaluar nuestro propio proceso formador. A través de las exposiciones de los/as estudiantes nos preguntamos qué aprendieron y qué dejaron de aprender, qué construcciones realizaron a partir de nuestra propuesta inicial, entre otros interrogantes.

Al igual que los cursantes, los profesores fortalecemos nuestros lazos al compartir un espacio colectivo, conocemos otros modos de trabajo y logramos repensar nuestras instancias curriculares a partir de visualizar el proceso vivido por los estudiantes propios y de otros talleres. Estos intercambios fortalecen el trabajo articulado entre talleres, y generan en el campo de las prácticas un trayecto coherente y espiralado que acompaña el crecimiento de los alumnos.

No todo lo que brilla es oro

Queremos compartir también la distancia que existe entre los objetivos de las relatorías y lo que sucede en cada encuentro. Identificamos cada vez diferentes procesos, que concluyen en distintas construcciones. Esos procesos tienen que ver con particularidades de cada cursada, con los vínculos establecidos al interior de cada taller, con el momento de la carrera, con los equipos docentes, entre otros factores. Así, evidenciamos distintos grados de implicación y de profundización. Surgen producciones que fluctúan entre lo anecdótico y el pensamiento crítico, entre el trámite y el disfrute, y entre la obligación y el deseo.

En este momento nos encontramos evaluando el espacio. Estamos convencidas del aporte del dispositivo, pero dudamos de su masividad (todos presentan sus trabajos) y de su efectividad en términos de profundidad de la tarea que implica analizar e involucrarse, implicarse con una situación o una idea, darle el estatuto de experiencia, de involucrarse con lo que incomoda o con esas prácticas para las que no encontramos justificación.

Por último, cuando hablamos de una experiencia que nos atraviesa, no podemos dejar de pensar en la implicación que reclama. Y no todos los estudiantes pueden, en un mismo momento, dar cuenta de ello, del trabajo sobre la persona y su relación con el conocimiento, con el error, con la incertidumbre, con el poder, con la

autoridad, con la frustración, y con los otros. Y tampoco nosotros, profesores, podemos en cualquier momento ayudarlos en esta tarea. Apostamos a trabajar para el desarrollo de un habitus reflexivo, autorregulatorio e implicado, y las relatorías como las concebimos deberían facilitar la conciencia respecto de las conexiones entre la persona y los problemas de la práctica profesional.

Los relatos

Para terminar, seleccionamos algunos párrafos de relatos "logrados", en términos de producir reflexión, pregunta, desafío. A la vez, los seleccionamos porque en ellos aparece algo del orden de lo impensado, lo no previsto, como convoca este eje: la irrupción de lo inesperado.

> *Luján:*
>
> "Una situación que me ha llamado particularmente la atención durante mi pasantía en la sala de 5 del jardín al que concurrí fue el hecho de escuchar a las docentes, tanto de Sala lila como de las demás, tratar a sus alumnos de 'usted', lo que no significa necesariamente 'de manera seria o formal'… desde un '¿hola cómo le va?', '¿Cómo estuvo su fin de semana?', ¿Trajo su cuaderno hoy?', '¿Le mostró la nota a su mamá?', '¿Usted se ha lavado las manos?' Y hasta en situaciones afectuosas: 'Aayyy como lo quiero!!!' o '¿Usted sabe lo lindo que es?'
>
> Este trato, según de quién provenía, tenía diferentes tonos, pero siempre estaba presente. Pero esto no es lo que más me llamó la atención, sino que, al finalizar mi práctica, en varias oportunidades me encontré yo misma llamando de usted a algún niño. Aunque en un primer momento me llamó la atención y hasta me resultó chocante e innecesario, termine utilizándolo yo también…
>
> Luego de leer un texto que me resultó muy interesante por el contenido (parte del cual jamás me había puesto a pensar), *El autoritarismo que se filtra*, de Débora Kantor, pude pensar algunas cuestiones.
>
> La autora habla sobre los mecanismos de control que encierran varias prácticas. Esto lo relacioné con este trato hacia los chicos, pensé que se utilizaba, intencionalmente o no, para filtrar autoritarismo, marcando una distancia, una jerarquía entre el alumno y la docente; quién establece las reglas y quién las respeta…
>
> Al seguir pensando, lo veía factible en el caso de la maestra del turno tarde, por su carácter autoritario y despectivo que he mencionado en mis informes en varias oportunidades, pero no me resultaba coherente con la docente del turno mañana, y muchísimo menos al encontrarme yo a fin de la práctica utilizando ese trato.
>
> Sentí al pensar sobre ello que estaba reproduciendo algo, pero sin un sentido ni mucho menos un deseo propio.
>
> Entonces comencé a pensar en un tipo de 'costumbre', en lo que se llama 'el habitus', que según los aportes que se mencionan de Bourdieu en el texto *Entre huéspedes y anfitriones*, toda práctica social está estructurada por el *habitus*: 'La práctica y la profesión de la docencia, al ser también una práctica social se encuentra estructurada y produce *habitus*. Podría decirse que aquellas disposiciones a actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de una cierta manera más que de otra son disposiciones que han sido interiorizadas por cada individuo en el curso de su historia personal'.
>
> Me detuve a pensar lo que genera este 'habitus' del trabajo en la práctica cotidiana. Lo que aprendemos en la socialización del trabajo (…) es, muchas veces, más fuerte que

todo lo teórico que hayamos podido leer".
Diego B.:

"Algo que me puse a pensar fue la relación que uno genera con lxs chicxs. La atención que uno debe poner en los vínculos que genera, y, además, cómo los sigue manteniendo a lo largo del año.

Creo fundamental, para la creación de estos vínculos significativos, generar y sostener un clima adecuado de confianza con el grupo. Cornu dirá que, en el interior de la escuela, en el interior de la clase e incluso en el interior mismo de la relación pedagógica, la confianza es constitutiva de esta relación. La confianza no caracteriza solamente la manera a través de la cual el alumno se remite, se vincula al adulto, sino también a aquella en la que el adulto se dirige al niño. Debemos considerar y comprender este doble aspecto de la confianza.

También Cornu habla de la asimetría que existe en la confianza que se genera entre el docente y lxs niñxs ….

El niño, teniendo esta confianza, queda totalmente librado al poder del otro, pero, en contraparte, el deber del docente es no reducirlo a esta impotencia de estar librado al poder del otro. Se trata entonces de responder a la confianza del niño dando confianza al niño.

Y esto me hace acordar a ciertos momentos de la residencia, en los que se produjeron situaciones en las cuales debí estar muy atento a lo que hacía al momento de relacionarme. Momento que muchas veces tiende a constituirse en una acción repetitiva y sin reflexión.

Una de estas situaciones se dio con un pibe, con quien la relación se tornaba, por momentos, incómoda. Me pasaba que siempre me hacía enojar a través de las actitudes que tomaba y que no eran las que yo, como docente, esperaba de él. Me descubrí hablándole o dirigiéndome a él de una forma distinta a la que lo hacía con otros del grupo. Sin pensarlo, mi predisposición actitudinal hacia este niño, era más firme, menos agradable y generaba hasta una cierta barrera entre ambos. Y aquí es donde yo ponía en juego la confianza o desconfianza con el otro. Cornu dirá que tanto la confianza como la desconfianza son modos de relacionarse con los otrxs:

'La desconfianza como la confianza son muy poderosas, porque cada una de ellas moviliza, vehiculiza, una idea del otro que se pone en juego. No es porque el otro es bueno o malo, es porque uno cree que es bueno o malo, que va a transformarse en bueno o malo y esto es decisivo en los fenómenos que conocemos'.

Y esta actitud muchas veces la pensé como una posible limitante en la relación afectiva y pedagógica que compartimos. Y es aquí donde debo ser consciente de mis actos y plenamente responsable de sus posibles consecuencias. Cornu dirá que 'la idea que uno se hace de un alumno es decisiva para su progreso; esto vuelve a la responsabilidad del educador todavía mucho más importante'.

Creo que poder pensar estas cuestiones en cada momento me ha permitido modificar cierta actitud frente a él y también frente a otras situaciones que surgen con otrxs niñxs".

Mayra:

"Un tema que me generó gran contradicción durante toda la estadía en Olleros fue el

de convocar la atención de todos los alumnos al mismo tiempo. Esto me sucedió por dos motivos: el primero, sumamente personal, me llevaba a cuestionar la pertinencia del acto, es decir, ¿qué pasa si ese niño no quiere participar? Entiendo la obligación de garantizar el derecho a la educación, pero, y entramado con el segundo motivo, ¿es válido obligarlos? ¿No avasalla su autonomía? Las veces que la docente de sala convocaba a grupo total no estuvieron exentas de retos, entonces… ¿Coerción o autonomía?

Me fui con esa pregunta en la boca y con el registro de haber transitado parte de mi residencia en un espacio institucional en el que la potencia creadora de la infancia era temida y combatida.

Intervención docente (diario Amanda)

"Creo que parte de la enorme presión que siento, es porque estoy esperando que suceda algo para demostrarle a alguien. Como si le tuviera que demostrar a los actores de esta institución 'soy buena como docente' a través de un producto y no de un proceso.

A veces termino repitiendo los lugares comunes de estas docentes sin darme la oportunidad de plantear algo nuevo. La situación de prácticas es muy artificial y me deja tironeada: por un lado, no podemos 'revolucionar' nada, porque no hay tiempo ni espacio ni es nuestra tarea. Por otro lado, tenemos que 'estar a cargo' de un grupo que no responde a nuestras dinámicas porque no hay tiempo para ponerlas en juego. Me siento inhibida, no me animo a probar nada nuevo para no 'generar más caos'.

La domesticación (Camila)

"Al principio, salía espantada de las jornadas porque sentía que iba a ser un grupo 'indomable', y creo que eso se reflejaba en mis escritos. Con el tiempo fui desarmando este discurso para recordarme a mí misma que son niños. Creo que esto está constantemente en conflicto con la escuela tal como la conocemos, porque muchas veces se exige a los niños o se espera de ellos cosas que están alejadas de lo que ellos quieren y pueden. La tensión niño-alumno es muy fuerte, sobre todo teniendo en cuenta que los niños de este grupo, por ejemplo, solo tienen cuatro años. Sin embargo, la domesticación de los cuerpos y de las actitudes ya es notoria. Los chicos esperan a que la docente cante una canción para poder comenzar a desayunar, por ejemplo. O esperan sentados en las mesas a que algún adulto los venga a buscar. Esto tiene que ver con que son niños que, a su corta edad, ya todos pasaron por lo menos dos años en el sistema educativo. Creo que a partir de esta reflexión comencé a sentir la necesidad de 'dejarlos ser' y quizás por eso, por momentos, me costaba convocar al grupo. No relato esto como excusa, sino como algo que me conflictuó más de una vez y que todavía me sigo cuestionando.

Referencias bibliográficas

Bárcena, F. y Mélich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Paidós.

Davini, María Cristina (2015). *Acerca de las Prácticas docentes y su formación.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Barcelona: Grao

Cómo citar este trabajo:
Feder, V.; Roffo, P. (2020). El espacio de relatorías en la formación docente. Un puente entre las producciones de las prácticas y el análisis teórico. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

TEJIENDO TRAMAS EN LA FUNCIÓN TUTORIAL

Judith Taub [1], *Cecilia Jodar* [2]

Resumen:

En nuestra tarea cotidiana concebimos a la tutoría como un espacio y tiempo institucional cuyo objetivo es contribuir a generar las mejores condiciones para que los jóvenes estudiantes logren aprovechar al máximo la formación que ofrece la institución. La multiplicidad de situaciones que atraviesan a la formación, por un lado, y a los estudiantes, por otro, hacen que la función tutorial sea situada en relación con las necesidades sobre las que intentamos operar para orientar. Hablamos de espacio y tiempo institucional porque la tutoría trabaja en una trama con el equipo docente, los coordinadores y la regencia. En este sentido, pensamos nuestra tarea como una construcción artesanal que vamos tejiendo juntos, y vamos pensando dispositivos de trabajo adecuados a cada situación y a cada problemática que se presenta. Es así como entre todos diseñamos dispositivos para los estudiantes que están haciendo las prácticas y a los que se le presentan dificultades, y otros para aquellos que dejan vencer las materias y no rinden exámenes finales. También nos dejamos atravesar por las problemáticas individuales que a veces resultan de la derivación de algún profesor, y otras del pedido directo de algún estudiante. Tejer, pensar juntos, armar y desarmar en una trama conjunta es el sentido de nuestro trabajo en el Normal 7.

Palabras clave: tutoría, función tutorial, tramas, formación docente.

En nuestra tarea cotidiana concebimos a la tutoría como un espacio y tiempo institucional cuyo objetivo es contribuir a generar las mejores condiciones para que los jóvenes estudiantes logren aprovechar al máximo la formación que ofrece la institución. La multiplicidad de situaciones que atraviesan a la formación, por un lado, y a los estudiantes, por otro, hacen que la función tutorial sea situada en función de las necesidades sobre las que intentamos operar para orientar.

Hablamos de espacio y tiempo institucional porque la tutoría trabaja en una trama con el equipo docente, los coordinadores y la regencia. En este sentido, pensamos nuestra tarea como una construcción artesanal que vamos tejiendo juntos, elaborando estrategias de trabajo adecuadas a cada situación y a cada problemática que se presenta.

Es así como entre todos diseñamos dispositivos para los estudiantes que están haciendo las prácticas y a los que se le presentan dificultades, y otros para aquellos que dejan vencer las materias y no rinden exámenes finales. También nos dejamos atravesar por las problemáticas individuales que a veces resultan de la derivación del algún profesor, y otras del pedido directo de algún estudiante.

Tejer, pensar juntos, armar y desarmar en una trama conjunta es el sentido de nuestro trabajo en el Normal 7.

Decíamos más arriba que en nuestra tarea cotidiana concebimos a la tutoría como un espacio y tiempo

1. Lic. Y Prof. en Ciencias de la Educación (UBA). Tutora y Profesora titular de Didáctica I y II en institutos de formación docente del GCBA. Profesora de la cátedra de Didáctica General en las facultades de FFyL y FSoc. De la Universidad de Buenos Aires. Investigadora en el campo de la Formación Docente.

2. Licenciada y Profesora de Psicología (UBA). Tutora y Profesora titular de Psicología Educacional en institutos de formación docente del GCBA. JTP de la cátedra de Didáctica Especial de la Psicología en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

institucional cuyo objetivo es contribuir a generar las mejores condiciones para que los jóvenes estudiantes logren aprovechar al máximo la formación que ofrece la institución. Lo hacemos como pareja de tutoras y en relación continua con el equipo de regencia y coordinaciones. A lo largo de nuestro trabajo identificamos tres grandes líneas de trabajo: la académica, la psicosocial, y la de construcción de la identidad profesional. Estas tres líneas, según las situaciones y los estudiantes, se dan de manera conjunta, o, a veces, se presenta uno de esos aspectos.

¿Cómo se trabaja desde la tutoría?

Este trabajo es parte de un proyecto institucional que viene construyéndose desde hace mucho tiempo, y que a esta altura es parte de la identidad institucional del Normal 7. Este proyecto se piensa y se repiensa en la medida en que se presentan las distintas situaciones y problemáticas. Se piensa siempre de manera conjunta, tanto con el colectivo docente como con el equipo de regencia y coordinadores.

Pensamos esta presentación de tal manera que se visibilice el trabajo de la tutoría desde que el estudiante ingresa hasta que está haciendo sus últimos pasos en los talleres de prácticas.

- *Ingresantes*. El curso de ingreso incluye un encuentro con la tutoría, pensado por todo el equipo de trabajo a partir del eje de la elección de la carrera y de la institución. Las propuestas grupales, de escritura y de reflexión, que proponemos en el curso de ingreso nos permiten una apertura al trabajo de apoyo a los estudiantes desde la perspectiva académica y psicosocial. Este trabajo también está ligado al asesoramiento a los estudiantes en la inscripción de materias.

- *El trabajo cotidiano y en equipo*. En nuestra institución entendemos el trabajo en la tutoría desde una mirada colaborativa y de equipo. Ambas venimos de distintos campos disciplinares -la psicología y la educación-. Esto nos permite una mirada desde perspectivas diferentes pero complementarias para el análisis y la reflexión de las distintas problemáticas, y para el diseño de estrategias de intervención tutorial focalizadas y situacionales, tanto para cada estudiante en lo singular como para aquellas propuestas institucionales más generales.

Además de trabajar en equipo desde la tutoría, formamos parte de un grupo más amplio conformado por los distintos coordinadores de los campos y la regencia. En ese marco debatimos y co-pensamos las propuestas y proyectos tanto como su implementación y seguimiento, y también repensamos situaciones individuales de manera colectiva. En este marco está instalada institucionalmente la posibilidad tanto de que los estudiantes se acerquen a la tutoría para pedir orientación como de que los docentes soliciten que trabajemos con algún estudiante en particular. También desde la tutoría ofrecemos acompañamiento a los docentes para pensar juntos situaciones que impliquen alguna intervención puntual por parte del profesor.

Ningún estudiante está obligado a asistir al espacio de tutoría y en ningún momento convocamos a un estudiante sin que antes el profesor haya hablado con el alumno para recomendarle el espacio. Por otro lado, frente a la resistencia o rechazo del espacio por parte de los estudiantes, hemos logrado intervenciones tutoriales trabajando con los profesores y generando estrategias de intervención por parte del profesor o del equipo de acompañamiento a la escritura.

- *El trabajo con la bedelía*. En el caso de estudiantes de trayectorias discontinuas en la carrera realizamos un trabajo con el equipo de bedelía. Frente a pases y reincorporaciones, los estudiantes pasan por una entrevista con tutoría para recibirlos, presentarles la institución, y conocer los motivos de pase o de la trayectoria interrumpida para colaborar en sostener esta nueva inclusión.

- *Trabajo de tutoría y coordinación*: realizamos entrevistas conjuntas entre coordinadores de campo y tutores para orientar la situación académica de algún estudiante y la futura inscripción a materias de algunos estudiantes que necesitan apoyo en ese sentido.

- *Construcción de identidad profesional*: en estas situaciones desplegamos un trabajo con los coordinadores de prácticas. Se realiza un abordaje conjunto en las situaciones en las que los estudiantes presentan dificultades

con las prácticas, y se diseñan dispositivos específicos para cada caso que permitan al estudiante repensar sus prácticas desde lo vincular, desde la elaboración de propuestas de enseñanza, desde el cumplimiento con el encuadre del taller y de la institución que los aloja. Reconstruir con los estudiantes la experiencia de prácticas desarrolladas colabora para repensarse y volver a posicionarse en la construcción de la identidad profesional.

- *Dispositivos institucionales*: Como explicamos más arriba el taller de finales es uno de los dispositivos institucionales que intenta resolver una problemática que se presenta con frecuencia en los estudiantes. Estos dispositivos se construyen de manera conjunta con el colectivo docente y a partir de las necesidades de los estudiantes.

Rescatamos sobre todo que el trabajo con y desde lo colectivo nos formó como tutoras. La tarea de co-pensar la formación de los estudiantes enriquece nuestra práctica y nos da la oportunidad de seguir formándonos en la tarea tutorial a partir de tejer tramas de trabajo conjunto y arriesgar y probar intervenciones que no siempre resultan y que nos invitan a seguir pensando y repensando nuestra práctica en el espacio de la tutoría.

A modo de cierre: el no saber como motor

Otro aspecto que nos ha servido para construir nuestro trabajo en la tutoría es tomar el no saber como motor. No saber cómo resolver una situación, no saber qué respuesta darle a un estudiante o a un docente preocupado por algún alumno. Muchas veces se nos presentan situaciones inéditas que no sabemos cómo resolver, y justamente eso motoriza el diálogo entre los distintos actores de la institución para pensar y co-pensar estrategias posibles que a veces nos dan resultado y otras veces no.

En muchas situaciones no estamos amparados ni acompañados por los estamentos superiores, y cuando planteamos un problema, se nos devuelve ese mismo problema sin ninguna sugerencia posible para trabajar dentro de las instituciones. Son situaciones complejas sobre las que tenemos que intervenir y nos tomamos el tiempo para pensar, pero en ocasiones no se resuelven y quedan enquistadas en la institución y sabemos que vuelven a aparecer recurrentemente.

Hoy las situaciones por las que atraviesan los estudiantes, en algunos casos, son realmente complejas y se nos presentan problemáticas inéditas sobre las que intervenir. Lo que nos ha servido mucho en esos casos es no perder de vista que estamos formando futuros docentes y que ese es el horizonte, el faro que nos permite tomar decisiones sin perder de vista el derecho superior del niño a la hora de discutir cuestiones ligadas al proceso que hacen los estudiantes, sus trayectorias académicas, y en especial con aquellas situaciones que atraviesan los docentes en formación en sus prácticas.

No perder de vista que estamos formando docentes nos ayuda a tomar decisiones y a diseñar estrategias de intervención.

Cómo citar este trabajo:
Taub, J.; Jodar, C. (2020). Tejiendo tramas en la función tutorial. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

Capítulo 5

PRESENTACIONES INHABITUALES Y DISRUPTIVAS



DE LA COMPULSIÓN DIAGNÓSTICA A UNA POSICIÓN ÉTICA RESPECTO DE LA OTREDAD

Yesica Molina [1]

Soy hombre: duro poco y es enorme la noche.
Pero miro hacia arriba: las estrellas escriben.
Sin entender comprendo: también soy escritura
y en este mismo instante alguien me deletrea.

Octavio Paz
Árbol adentro [2]

En la clínica socio-educativa es cada vez más frecuente recibir pedidos de intervención que surgen a partir del encuentro con sujetos cuyas manifestaciones no se muestran de la manera habitual o esperada; sujetos que se ubican desde una cierta exterioridad respecto del lazo, o que son situados por fuera de la lógica hegemónica que ordenan las instituciones. Estas presentaciones visibilizan una otredad que interroga a los diversos agentes educativos orientados por el encargo de inclusión e interpela a las prácticas escolares instituidas.

Como respuesta a estas presentaciones asistimos a una proliferación de diagnósticos provenientes de campos de saberes ajenos al educativo para nominar las presentaciones inhabituales [3] y disruptivas que se producen en la institución escolar; diagnósticos que poco nos dicen de las particularidades de los sujetos y de sus modos singulares de habitar lo escolar. Esta proliferación viene acompañada de una multiplicidad de dispositivos y profesionales que, con saberes parcializados, se proponen como soluciones posibles frente lo que "no anda" respecto del encargo de inclusión. La multiplicidad de diagnósticos da cuenta de una disputa de saberes, con la consiguiente oferta de tratamientos específicos de acuerdo a los diagnósticos detectados. De esta manera queda velado el desconcierto que genera la persistencia de un real que nunca termina de ser capturado. Los

1. Psicoanalista y Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Cursa la Maestría en Psicoanálisis (UBA). Forma parte del Equipo de Profesionales Complementarios en el Programa Aceleración, dependiente del Ministerio de Educación CABA. Coordina el Equipo de Orientación de una escuela de nivel inicial y primario de gestión privada. Secretaria académica, tutora e investigadora en la Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas, FLACSO Argentina. yesicamolina@yahoo.com.ar
2. Paz Octavio (1987). Hermandad. En: *Árbol Adentro*, p.37. Barcelona: Seix Barral
3. Balbi, C. y Serravalle, L. (2014). "La estructura de la palabra en psicoanálisis". Clase 2, Seminario I. Especialización Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas, FLACSO Argentina.

escritos que componen este capítulo parten de este desconcierto y lo interrogan, proponiendo algunas claves de lectura que permitan abordajes posibles. Desde un diálogo transdiciplinario entre el psicoanálisis, la filosofía, la pedagogía y la educación, nos invitan a cuestionar y mantener abierto este campo de problemas, a la vez que se atreven a inventar, desde una posición ética, diversas formas de lazo con la otredad.

En el artículo *Yo no fui preparado para "eso". Aportes sobre los saberes necesarios en la educación inclusiva*, **Rinaldo Voltolini** problematiza la formación docente que, orientada desde el discurso universitario, alimenta la queja de la falta de herramientas y conocimientos estandarizados para abordar las problemáticas que surgen del fracaso de la inclusión de niños psicóticos o con autismo en la escuela "común". El autor se sirve del psicoanálisis para leer ese lazo particular que los docentes entablan con estos niños, cuyas presentaciones distan mucho del lugar de alumno esperado, y ofrece un modo de intervenir como alternativa al paradigma problema/solución: el del impasse/pase, que hace hablar al docente de lo que no anda.

En la misma línea, **Cecilia Balbi** también contribuye a pensar alternativas del paradigma problema/solución, en tanto propone considerar al sujeto que se pretende incluir en una lógica discursiva, lo cual implica leerlo siempre en relación. En el artículo *Del rigor clasificatorio a la consideración de la posición del sujeto en el discurso*, Balbi nos invita a pensar, a través de diversas viñetas clínicas, de qué se trata la producción de un lugar de alojamiento-recibimiento de lo nuevo. La autora propone una lectura de la lógica estructural que está en juego en la presentación de cada sujeto para producir un saber no-todo con los y las educadores/as que habilite una disposición a recibir lo inesperado.

Desde el campo de la educación, **Silvia Dubrovsky** parte de los obstáculos con los que se encuentran los agentes educativos que tratan de llevar a cabo la implementación de las políticas públicas de inclusión. Su escrito, *La individuación como un modo de gestión tecnocrático de las diferencias interindividuales*, ofrece una lectura ética y política que no solo cuestiona el modo sintomático en que se están implementando las políticas públicas de inclusión -a través de la gestión de respuestas individualizadas- sino que devela un modelo de mercantilización de la inclusión que incluye la privatización de los servicios, la desarticulación de las prácticas y la precarización laboral en nombre de la inclusión. La lectura lúcida de Dubrovsky recupera un malestar que aqueja a los docentes cuando se topan con el desafío de la inclusión: "No tenemos herramientas", "No fuimos preparados para esto". La autora propone pensar este desafío en términos relacionales, invitación que, ya lo anticipamos, aceptan Rinaldo Voltolini y Cecilia Balbi.

Finalmente, **Leandro Barttolotta, Analía Conca, Andrés Fuentes** e **Ignacio Gago**, en *Cartografiar: un registro de las mutaciones*, y **Paola Ramos** junto con **Agustina Lejarraga** en *¿Problemas? Hacerle algo a la lengua escolar para abrir nuevas posibilidades de intervención*, nos estimulan a encarar una lectura cartográfica sobre los modos que tenemos de habitar las instituciones quienes las transitamos, articulando y deconstruyendo las relaciones de poder, las formas de saber y las subjetividades, y abriendo otras maneras de "hacer hablar a la escuela", desburocratizando formas de hacer y saber sobre el otro, habilitando desenlaces inimaginados.

En todos los escritos se lee una crítica a la compulsión diagnóstica como modo estandarizado de responder al desafío de la inclusión, a la vez que se evidencia la laboriosidad que implica diagnosticar de la buena manera, es decir, asir un real por medio de la palabra, sabiendo que, si bien no podemos dejar de interpretar la realidad, en ese mismo acto algo siempre se pierde. Cada escrito aborda el diagnóstico como problema abierto que interpela los campos disciplinares, las prácticas y los saberes, al tiempo que nos advierte que hacer una lectura y producir una escritura tiene sus efectos, y nos compele a asumir una posición ética respecto de la responsabilidad que tenemos cuando intervenimos en el campo del otro.

Cómo citar este trabajo:
Molina, Y. (2020). De la compulsión diagnóstica a una posición ética respecto de la otredad. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

"YO NO FUI PREPARADO PARA ESO" APORTES SOBRE LOS SABERES NECESARIOS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Rinaldo Voltolini[2]

Resumen

En este texto problematizamos la formación docente cuando esta aparece agenciada en la fórmula del discurso universitario, situando el saber en la clave exclusiva del conocimiento acumulado e instrumental. El niño psicótico, que es aquel que cuando entra en el universo escolar suscita en los profesores la frase "no fui preparado para esto", es analizado particularmente dada su particular posición de "astillar" el lugar de alumno, tan caro a la dinámica institucional y a la identidad del profesor. A través de su ejemplo veremos cómo promover un giro que bascula el saber de su posición de conocimiento hacia el de la verdad puede ser fundamental en la formación de profesores.

Palabras clave: educación inclusiva, niño psicótico, formación de profesores, psicoanálisis

Con el advenimiento de las políticas públicas de educación inclusiva vimos instalarse en las escuelas un nuevo escenario. Si a este escenario, formalmente inclusivo, le corresponderá la instalación de una cultura inclusiva es algo que queda aún por confirmar. Más aun cuando la secuencia de los acontecimientos, al menos en la cultura brasileña, parece dejar sus sospechas. Un nuevo escenario, sin duda producido esencialmente por la llegada a la escuela de un nuevo público más heterogéneo que el tradicional, y que hasta entonces ocupaba otros espacios de escolarización o era desechado por ellos.

Aunque el significante inclusión haya sido propuesto deliberadamente como un término amplio para referirse a un "para todos" sin distinción, rápidamente lo vimos ser usado -por lo menos en la circulación discursiva del cotidiano escolar- "para estos y no para aquellos". O sea, contrariando el espíritu de proposición inclusiva, que es esencialmente el de promover la idea de diversidad y de pluralidad, un proceso de categorización -con los efectos segregativos que siempre le corresponden- continuó existiendo. En la circulación discursiva cotidiana vimos producirse en este particular una situación interesante, importante, para analizar: el rótulo de incluido pasó a ser designado para una categoría específica de alumno, los TEA (trastorno del espectro autista). El niño pobre -antes fuera de la escuela-, o inmigrante, o aquellos con deficiencia auditiva, visual o motora, todos nuevos componentes del nuevo público de la escuela inclusiva fueron incorporados sin categorización. No se ve pesar sobre ellos el rótulo de "alumno incluido".

1. Psicoanalista, profesor y director de tesis en la Facultad de Educación de la USP, San Pablo, Brasil. rvoltolini@usp.br

El análisis de este fenómeno puede ser realizado en varios planos, pero propongo destacar lo que considero su trazo esencial. Es con esos niños que se torna más difícil realizar una operación que, aunque cuestionable, consiste en una tarea crucial para la institución escolar: la de borrar al niño que hay en el alumno. Para la escuela hay en el niño dos dimensiones a considerar: una sagrada (el alumno) y otra profana (el niño). En esa operación se juega algo de la más alta importancia para la identidad del profesor. Preparado para recibir al alumno, él será capaz de tolerar la emergencia del niño, siempre que este sepa retomar su papel de alumno.

En los niños psicóticos y autistas -llamados actualmente TEA por el discurso oficial- la instalación del alumno es seguramente problemática. En estos el niño abunda y, en general, sin control del intercambio alumno-niño. Súmese a eso el hecho de que el niño que abunda allí aún no es esa criatura conocida e idealizada: el niño magnífico. Es una especie de anti-niño, suerte de monstrificación, como demostramos en nuestro trabajo (VOLTOLINI, 2018). Como tal, es un niño que asusta, sea porque no adhiere al alumno que la escuela precisa, o porque no es un niño al que se le puede recordar que debe "volverse alumno".

Es de cara a esos niños que escuchamos al profesor decir: "*¡No fui preparado para eso!*" Con esa frase hace saber que hay algo que él ignora, sin duda, pero también algo de su perplejidad, de su miedo. ¿Cómo deberíamos escuchar eso?

Sabemos que el Estado, en su perspectiva estándar, compatible con las reglas de lo que llamamos el discurso del Amo (que es aquello del paradigma problema/solución) escuchó la palabra "preparado" como una falta de preparación o desprevención a nivel del conocimiento y de la formación. La solución ofrecida sería entonces la de colocar a disposición de esos profesores, en general en forma de cursos de profundización, una formación complementaria capaz ahora de rectificar el conocimiento faltante.

Desde el discurso del analista, sin embargo, familiarizados con la realidad cotidiana en las escuelas y con las políticas de formación docente, escuchamos en esa frase de los profesores algo extra, en el sentido lacaniano de Aún (LACAN, 1985a):

a) si avanzamos desde el enunciado hacia la enunciación vemos que hay en ella mucho más una acusación que una apelación. Acusación probablemente al Estado, que desestabiliza a la escuela con su hiperreformismo institucional, poniendo con esto en dificultades a los profesores;

b) más allá de eso, la expresión "fui preparado", formulada en la voz pasiva, parece sugerir que el profesor atribuye la responsabilidad de su formación, o de por lo menos parte de ella, a un otro que debería proporcionarle los instrumentos necesarios para el trabajo. Punto que nos hace recordar la observación de Tardif (2014) sobre la condición heterónoma de la formación de los profesores: si psicólogos forman psicólogos, médicos forman médicos, los profesores, en cambio, son formados por sociólogos, psicólogos, historiadores, etc. Pero también punto que nos hace pensar en la posición infantilizada en la que el profesor se coloca repitiendo la del alumno con su profesor;

c) el "eso" presente en la frase, inicialmente formulada para referirse a la inclusión y al cortejo de cambios que vienen con ella, no podría pasar desapercibido a los oídos de un psicoanalista. Primero, porque es el nombre propio que Freud encontró para designar ese estrato del psiquismo -el Ello-, en el cual reina una otra lógica heterogénea a aquella formal, propia del yo, típica del mundo de las ideas claras y distintas. Con el término "Eso", los profesores parecen revelar el *impacto pulsional* de esos cambios y la emergencia de un *extraño* cuya *familiarización* resulta una tarea difícil y generadora de angustia.

La desconsideración de estos tres aspectos contenidos en la enunciación de los profesores lleva al establecimiento de una respuesta simplista que trata de equiparar un problema a una solución, al buen modo del Amo que, como decía Lacan (1992), "nada quiere saber, solo quiere que las cosas marchen".

Como alternativa al paradigma problema/solución proponemos otro: el del impasse/pase. Este último se funda básicamente en dos principios: (1) que el conflicto es una dimensión estructural, constitutiva del psiquismo y del lazo social, no pasible, por lo tanto, de solución final; (2) que el conflicto puede tomar una forma de impasse, que toma al sujeto en una parálisis viciosa, empobrecedora de la experiencia y de la gestión de la situación. Siendo

así, algo de esa parálisis puede ser trabajada, siempre *en el lugar y en acto*, para posibilitar hacer de la detención un pase.

El trabajo con el impasse implica reconocer que la posible salida de este pasa por una implicación con ese "eso" que aparece, sin colmar esa emergencia con una respuesta rápida y engañosa del tipo "eso es...". Como vimos más arriba, la emergencia de ese extraño, disparado por el encuentro con el *anti-niño* que no responde bien a la consigna de volverse un alumno desemboca en un problema identitario del profesor: frente al *anti-niño* soy un *no-profesor*. Es así que hemos entendido la corrida, sin mucha justificación, por parte del profesor a los diagnósticos médicos que abundan cada vez más en el universo escolar. En general son diagnósticos que propician poco o nada de esclarecedor en cuanto al trabajo que el profesor puede hacer con estos niños, o sea, son poco operativos, pero parecen ofrecer al profesor la posibilidad de decir: aquí hay un problema que no es mío, no es de mi campo, garantizando así un retorno a la comodidad identitaria, librándolo, provisoriamente, de una angustia.

Aun si esa comodidad identitaria lo lleva enseguida a una oscuridad en su práctica, en general traducida en parálisis en la acción, esta cumple para el profesor el trabajo de disolver la angustia generada por la entrada del extraño en su trabajo. De ahí en adelante, ese profesor se vuelve, sin saberlo, un defensor contumaz de la lógica médica y de los medicamentos, sin darse cuenta de los efectos de anulación de la lógica pedagógica. Es necesario que el médico actúe para devolverle al alumno perdido detrás de ese anti-niño.

La extrañeza traída por el anti-niño cede a los efectos hechizadores del nombramiento diagnóstico que viene, como sabemos, a sustituir muchas veces el nombre propio. Pero si el medicamento es mágico para el profesor, no lo es para el niño, que continúa siendo lo que es: un anti-niño, lo que luego reubica al profesor en el mismo impasse anterior.

La entrada de los saberes médicos, así como los cursos de formación continua dados a los profesores a partir de sus reivindicaciones, siguen el modelo de *la explicación de eso*: ¿Qué es eso? O sea, procuran resolver el impasse tratándolo como un problema que se resuelve en el campo estricto del conocimiento. En ese sentido proceden como aquel que ofrece una guía turística a quien quiere conocer un país. Ninguna guía se puede corresponder con la experiencia concreta de conocer un país. Para eso es necesaria una *implicación con eso*.

Nos interesa analizar aquello que en el interés por conocer un país excede a las respuestas que puede dar el guía turístico, toda vez que ponerlo en marcha parece agregar mucho interés formativo. Para hacerlo, hemos invitado a profesores a venir a conversar en grupo de sus impasses en el trabajo con los alumnos [2]. La única regla de funcionamiento de ese grupo es hablar de lo que no anda. Evitamos, sin embargo, emprender el camino de las soluciones en pos de interrogar las implicaciones. Sin saber anticipadamente lo que no anda, como en un análisis, caminamos juntos, en la intimidad del salón de clases.

Entre los teóricos de la formación docente hemos escuchado, con frecuencia, la utilización de un término que nos parece sugerir una inquietud convergente con lo que nos ocupa: *la caja negra del salón de clases*. Para estos teóricos se trata de mostrar que las técnicas de formación tienen descuidado lo que ocurre concretamente en el salón de clases. Para nosotros, la elección de ese término parece apuntar a algo más, que tiene que ver con el campo del inconsciente, que es la propia caja negra: (1) sirve para mostrar que hay algo que resiste a la elucidación; (2) en su uso en los aviones está hecha de un material indestructible para resistir a la caída, lo que metafóricamente se asemeja al carácter indestructible del inconsciente: ningún análisis puede agotarlo; (3) también como en los aviones, el valor de la caja negra está en guardar informaciones de una otra escena, que podrían ser descubiertas y rendir sus efectos en el después.

2. Invitación hecha en el marco de una investigación financiada por la FAPESP 2015-2017

Siguiendo la regla del grupo, la profesora Juliana se propone contarnos sobre su impasse con João, un alumno autista de su aula. Luego se ve que su impasse no está tanto en la relación con João, quien, a pesar de sus dificultades notorias de aprendizaje y comportamiento, es descrito por la profesora como andando bien y evolucionando en sus aprendizajes.

El impasse de la profesora es con la familia, que insiste en considerar, con la anuencia de los técnicos que se ocupan de su caso [3], que João precisa del acompañamiento continuo de su AT.

En contraposición con lo que parece querer la mayoría de los profesores que en su clase tienen un niño autista, Juliana estaba convencida de que podría llevar la relación con João sin la presencia del acompañamiento constante de ese profesional. Ella evaluaba, incluso, que la presencia de este obstaculizaba la evolución de João, no tanto por inadecuación de su trabajo, sino, sobre todo, porque João no podía evitar referirse al AT en todos sus movimientos.

Juliana, que ya había discutido entre sus pares de la escuela su punto de vista y obtenido de ellos una mezcla de simpatía y vacilación en cuanto al afrontamiento de la familia, escucha de una colega del grupo: "Pero... ¿por qué la escuela consiente al AT si no concuerda con su presencia?".

La simple instalación de la pregunta promovió un giro importante en la posición de Juliana, porque le posibilitó percibir que había otro campo de impasse inusitado: entre ella y sus pares.

La vacilación de estos para defender una conversación más firme con la familia de Joao -hasta entonces no interrogada por ella- era una condición importante para sustentar el impasse, desplazando la cuestión de ella con la escuela hacia la de ella con la familia.

Era fácil constatar la presencia de la rivalidad entre Juliana y la familia de Joao, y sobre todo con la madre, que comandaba las decisiones. Ella misma ya era consciente de eso, pero de lo que no se había dado cuenta era de que el problema no es lo que la familia piensa o quiere, sino la posición de desautorización anclada en la vacilación de sus pares.

Como Joao, Juliana no se autorizaba a dar un paso sin referirse a sus acompañantes.

Tenemos aquí una especie de *situación carta-robada* [4], en la cual la misma posición vivida por Joao en relación con su familia, o sea, (1) la de que no puede sobrepasar la frontera del suelo seguro de las decisiones familiares; (2) la de que tiene que referirse siempre en primera instancia a un enviado de la familia, es vivida por la escuela en relación con la familia de Joao. De un modo desplazado, pero con la misma intensidad, Juliana y sus pares vivían el aprisionamiento de la autoridad de la madre determinando un lugar de incapacidad que, aunque absolutamente contestable en cuanto a su veracidad, era continuamente confirmada en acto por la inhibición para afrontar la posición de la familia. En la medida en que Juliana ocupa la misma posición de Joao, queda imposibilitada de ayudarlo.

El aporte hecho por la compañera del grupo es simple, pero no es simple su alcance. Joao se había convertido en el pivote -como la carta en el cuento de Poe- de un giro repetitivo de posiciones que no hacían sino perpetuar una inmovilización mortífera, en detrimento de las posibilidades de trabajo con él.

3. La familia pudiente había contratado con los propios recursos, un equipo formado por médico, psicólogo y acompañante terapéutico para tratar a Joao.

4. Por referencia al cuento de Edgard Alan Poe: La carta robada trabajado por Lacan.Com Lasnik-Penot. M.C. (1989) llamamos de situación-carta-robada aquellas situaciones en las cuales se da la presencia de una suposición que no es develada y cuyo no develamiento determina la repetición, en contextos diferentes, de posiciones viciadas, repetición esta que solamente podría interrumpirse con el desmontaje de la suposición y la revelación del contenido de la carta, .

Si quedáramos presos en la díada -siempre imaginaria- de la escena de Juliana con Joao en la escuela perderíamos la relación entre esa escena y otra en relación con la cual se flagra un automatismo de repetición.

Lacan (1985b) -no por casualidad en un seminario sobre el Yo- insistió en el análisis de ese cuento justamente para mostrar cómo el determinismo significante del sujeto excede el imperio imaginario del Yo, resaltando que además de las características singulares de los personajes estos eran llevados por la fuerza de la carta a repetir sin saberlo -pero no sin su participación- posiciones discursivas.

El niño psicótico en la escuela, dada su condición de anti-niño impuesta a él en ese medio, queda predispuesto a funcionar como la carta robada. En el cuento de Poe, como en el niño psicótico, el contenido de la carta nunca es revelado, solo supuesto, y esa suposición es la base de la circulación repetitiva de los papeles.

En el discurso universitario, forma propia en la cual la gestión que promueve la formación docente extrae su fórmula de formación, el saber (S2) aparece en posición de agente y su relación con el significante que lo determina (S1) es reprimida. Como agente, el saber toma la forma única de conocimiento, que tiene por objeto dirigirse al otro en posición de objeto, objeto-supuesto-faltar lo que el conocimiento tiene para ofrecer. Siendo así, este es necesariamente lacunar; busca rellenar lagunas que son infinitas como lo es el conocimiento.

En nuestra escena con Juliana se trataría, en este modelo, de ofrecerle la profundización en saberes que podrían variar entre cómo funciona el niño psicótico o cómo trabajar las relaciones familia-escuela, etc. Lo que vimos acontecer con Juliana en el grupo supone el saber colocado en otra posición, en aquella posición en que este aparece escrito en el lugar de la verdad, tal como lo escribe Lacan en el discurso del analista. En esa posición podemos tocar algo de lo *insoportable*, término que por la homofonía posible en el francés posibilitó la fórmula de *insu –lo ignorado*- junto con lo portable. Hay un no saber que se porta.

El niño psicótico como insoportable es nuestra fórmula basal de trabajo. Ese no saber que se porta hizo en el caso de Juliana y de Joao un impasse que probablemente sería difícil de deshacer por la vía de "más de conocimiento". El niño psicótico parece especialmente dotado para eso una vez que el enigma que porta moviliza lo mortífero contra lo cual la defensa es pasar el caso a otro, o demandar incesantemente guías turísticos que sustituyan el viaje.

Este pequeño fragmento del funcionamiento del grupo nos permite destacar los puntos nodales del paradigma de trabajo -o de impasse-pase- que propusimos aquí para análisis y debate:

a) Una formación que toma el saber siempre en el lugar del conocimiento será inevitablemente faltosa, en la medida en que induce los análisis al paradigma problema-solución;

b) el no saber del profesor es decisivo en la interpretación que hace de la escena de trabajo y en las decisiones que allí toma;

c) el encuentro concreto del profesor con el alumno en la escena escolar no puede ser reducido a una fórmula técnica: antes de cualquier manejo técnico, este instaura un campo transferencial, crea un romance escolar cuyos contornos exceden los límites imaginarios de esa escena.

Atravesada por la conflictividad propia del psiquismo humano, la escena escolar puede fluir corrientemente o desembocar en un impasse, llevando en este caso a la queja por lo que no anda. El pase es eso que se construye en la elaboración de lo que no anda. Incluyendo la presencia de la palabra en su valor de interpretación. No llamamos aquí interpretación en su sentido hermenéutico, de develamiento de su sentido oculto, sino más bien de escansión de lo que no se habla plenamente. Notemos que la profesora del grupo que pregunta / interpreta a Juliana, no actúa en el sentido clásico de la interpretación. Ella no dice: "*¡Eso que vos decís, en verdad es aquello!*". Ella no se dirige a un sentido oculto, pero confronta un posicionamiento y con ello pone en marcha un desplazamiento de posición. Es un discurso que produce enigma, no lo devela y en ese sentido está absolutamente en los mismos términos de la interpretación analítica cuyo modelo -como ya fue observado- está mucho más del lado de la Esfinge que de Edipo. La primera cuestión que Juliana trae al grupo aún no es enigma, es queja. Es el pasaje de la queja al enigma la condición primera del trabajo de elaboración.

Ante la respuesta característica del Amo de completar el *conocimiento faltante* del profesor proponemos partir del *conocimiento faltoso*, o sea, de aquel que indica el punto donde el sujeto está implicado con su no saber, tal como pudimos ver en el caso de Juliana. Ciertamente, es posible suponer que ella ya había escuchado en cursos de formación, de colegas con quien trabaja, que la escuela no debe quedar subordinada a las decisiones familiares. Sería ingenuo suponer que le faltaba el conocimiento de esa premisa y que, por lo tanto, la entrada en juego de esa información podría hacer andar lo que no anda.

El salón de clase, como por cierto el inconsciente, es *irreductiblemente* una caja negra. Cualquier iluminación que se pudiese hacer de lo que acontece ahí es incapaz de reducir a cero su oscuridad. Hay un interminable de esa caja negra, fruto del trabajo constante del inconsciente que exige un trabajo igualmente constante, interminable de su exploración.

Sin la puesta en circulación de "eso" que determinaba el giro vicioso de la carta robada, lo que no andaba probablemente continuaría no caminando. En ese sentido, podemos volver a la frase inicial de los profesores, "¡No fui preparado para eso!", y proponer a ella una escansión: "¿Quién está preparado para eso?".

Referencias bibliográficas

Lacan, J. (1985a). *O Seminário livro 20. Mais, ainda*. Rio de Janeiro, Brasil: JZE

Lacan, J. (1985b). *O Seminário livro 2. O Eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro, Brasil: JZE

Lacan, J. (1992). *O Seminário livro 17. O avesso da Psicanálise*. Rio de Janeiro, Brasil: JZE

Lasnik-Penot, M.C. (1989). Seria a criança psicótica "carta roubada"?. En: A.M. Souza. (Ed.), *Psicanálise de crianças: interrogações clínico/teóricas,* pp.47-66. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas

Tardif. M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes

Voltolini, R. (2018). *Psicanálise e formação de professores: antiformação docente*. São Paulo, Brasil: Zagodoni.

Cómo citar este trabajo:
Voltolini, R. (2020). "Yo no fui preparado para eso". Aportes sobre los saberes necesarios en la educación inclusiva. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

DEL RIGOR CLASIFICATORIO A LA CONSIDERACIÓN DE LA POSICIÓN DEL SUJETO EN EL DISCURSO

Cecilia Clara Balbi [1]

Resumen:

Las clasificaciones que organizan los manuales de psiquiatría penetran hoy en distintos ámbitos, incluyendo el de la educación. Es habitual que las escuelas reciban niños o jóvenes a los que se nombra a través de diagnósticos. Esas designaciones, sin embargo, poco orientan respecto de intervenciones educativas. Sostendremos que una lectura respecto de una otra presentación del sujeto puede ya producir un lugar de alojamiento, y que se trata de plantear para este trabajo entre psicoanálisis y educación la posibilidad de disponer de ciertas estrategias de recibimiento de lo que se presenta como inhabitual, como reverso de la tendencia clasificatoria hegemónica, para no para cerrar con un nombre o precipitar una entidad que estabiliza un saber aboliendo la lectura de la singularidad.

Palabras clave: presentaciones inhabituales, diagnósticos, saber, lectura, vacío.

Presentaciones inhabituales

Cada vez, lo que voy pensando y sistematizando (aunque algunas veces solo alcance a notas o modos de nombrar la experiencia en este campo que es el de una practicante del psicoanálisis en el ámbito de la educación) surge de las conversaciones en mesas de trabajo con educadores, donde, a partir de alguna dificultad en la práctica, se ponen en conversación la perspectiva del psicoanálisis (o una particular perspectiva del psicoanálisis porque también es ese un campo variado) y la de la educación. El psicoanálisis no es una pedagogía. Y esa diferencia en las posiciones y en las funciones que a cada uno toca sostener es la puerta de entrada a este campo.

¿Cuáles son los niños, niñas y adolescentes por los que se nos convoca a intervenir a los profesionales "psi"? La recurrencia que encuentro en mi práctica es que suele tratarse de aquellos que quedan "por fuera", que no logran participar de una trayectoria escolar o educativa común, por distintos motivos. Pero en esta ocasión voy a ubicar a los que quedan "por fuera" por una particular presentación o ubicación en la oferta educativa o escolar: niños y adolescentes-púberes (para traer la referencia freudiana) que se presentan de manera extraña, rara, inhabitual; que realmente muestran una ajenidad respecto del enlace con los otros o las cosas del mundo.

Juan, dos años mayor que sus compañeros, repitió 3er grado y 1er grado. Transita ahora su escolaridad en dos instancias: en el grado común y en un "grupo de apoyo escolar" de cinco alumnos. Desde los primeros encuentros se muestra serio y reservado; poco dispuesto a escuchar a los compañeros, con una baja tolerancia ante los comentarios y las interrupciones, respondiendo como sin reflexión con comentarios agresivos. Le cuesta interactuar tanto con pares como con adultos. Durante la clase, se lo observa reírse sin razón aparente. Ante la pregunta, no responde o responde discordancias. Juega solo en los recreos y en los juegos demuestra una actitud

Cecilia Balbi es Psicóloga (UNR); Psicoanalista. Integrante del Equipo Técnico del Programa de Reorganización de Trayectorias escolares de alumnos con sobreedad del nivel primario (Aceleración), área Socioeducativa del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires; y del Programa en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas de FLACSO, Buenos Aires. ccbalbi@gmail.com

muy inflexible; sin embargo, le gusta participar. Se observan dificultades para ponerse en el lugar del otro y para pensar con otros, así como en la comprensión de las consignas o en la interpretación de las intenciones de los personajes y en el intercambio grupal. También se observan dificultades en relación a la producción escrita, suele "juntar" las palabras y no logra autonomía en la producción.

Bryan, de tres años, ingresa a la sala de Primera Infancia en el mes de septiembre. Se diseña un período de inicio con acompañamiento de la mamá. Cada día llega de manera desorganizada; entra y deambula. Las maestras señalan una rara torpeza en el manejo de su cuerpo: da pasos como si no tocara el piso, "emite sonidos como un zumbido, y en algún momento suelta alguna palabra que se enuncia con claridad sorprendente; es como si se tratara de un lenguaje paralelo, como si con él las palabras quedaran en el aire".

Johanna tiene 14 años y vive en un Hogar por una medida de protección de un juzgado. Es muy afectuosa y "cuando está bien" se puede trabajar con ella, pero tiene episodios en los que habla sola en los recreos y camina de un lado al otro sin parar. Cuando está verborrágica se complica entenderle porque superpone hechos, personas y por momentos relata situaciones que no sabemos si han sucedido; el Hogar consultó por discusiones y acontecimientos que Johanna relata en torno a sus compañeros y a su maestra que no fueron tales. Esta semana volvió a tener episodios en los que hablaba sola en el medio del aula, esto fue en medio de un enojo con la maestra que estaba atendiendo a una compañera que no entendía algo. Esa nena justamente es a quien Johanna últimamente se puso "entre ceja y ceja", la hostiga, la empuja. Siempre fantasea con la posibilidad de fuga: irse del Hogar a vivir a la calle.

A la maestra le preocupa Luciano, de 10 años; en el trabajo de interpretación de textos leídos inventa palabras, se le mezclan los personajes. También le preocupan conversaciones que el niño plantea en el grupo, por ejemplo, cuando afirma con absoluta seriedad que su padre es Zeus.

¿Qué cuestiones ubicamos en estas particulares presentaciones que surgen del relato de los maestros? En algunos casos se trata de niños que llaman la atención por comportamientos que inicialmente son leídos como indisciplinas o caprichos, y luego se comprueba que no es por la norma que se le puede dar tratamiento a eso que no va. Son niños que (según las edades) han pasado por otros dispositivos educativos y las familias se han encontrado con algo del fracaso (el "no se adapta" o "repitió de grado"). O han pasado uno o dos años en la escuela primaria invisibilizados, porque silenciosos o como perfectos copistas no resultan disruptivos, y el maestro, frente a las preguntas ¿quién es? o qué le pasa no ha sabido qué responder, o no ha podido encontrar con quiénes responder a eso, que no es un capricho, o un mal comportamiento, o timidez.... Niños que muestran cierta fijeza en sus recorridos, en sus modos de hacer y vincularse; que repiten repertorios con poca posibilidad de dialectización o metáfora. Aparece en los maestros la pregunta respecto de si en determinados dichos se trata del fantaseo propio de un niño u otra cuestión. Algunos muestran sensibilidad extrema a ruidos o miradas; o la cercanía-distancia con sus pares muestra cierto patrón rígido o problemático; el amigo o compañero se vuelve demasiado amado o, por el contrario, hostil sin explicación. Y en la mayoría de los casos necesitan para disponerse o detenerse, de algún tipo de sostén en el uno a uno con el adulto. Presentaciones frente a las cuales los maestros ubican algo de otro orden. Se trata de encuentros que sacuden las identificaciones habituales.

Una viñeta

F., tiene 3 años y a un mes de comenzadas las clases las maestras solicitan intervención de la psicóloga del equipo de orientación porque "no se adapta". Se llevan a cabo algunas entrevistas con la madre, que es quien lo acompaña; los padres de este niño están separados, y el papá parece no participar de la escolaridad de su hijo. Ha pasado por un jardín maternal, pero, nuevamente, lo que de su paso por allí se dice es que "no se adaptó". F. ha sido diagnosticado en una consulta en hospital como padeciendo un trastorno del espectro autista, tiene indicación de consulta a neurología y de "ingreso a un jardín para socialización" (eso se lee en el certificado del pediatra); al momento no recibe tratamiento. No habla, modula sonidos guturales, deambula y presenta dificultades en el establecimiento de vínculos, tanto con los adultos como con sus pares. "No nos registra" dicen las maestras, "si intentamos abrazarlo, nos rechaza gritando".

F. y su madre se presentan como si fueran uno. Esta es la hipótesis que elaboran las maestras, y con la que

se inicia la apuesta de trabajo. Durante las entrevistas con su mamá o en el estar en la sala, el niño se trepa a la madre, quien sigue manteniendo la conversación con alguien más o haciendo cosas como si no tuviera a F. encima. El niño se prende al cuerpo de su madre, recorriéndola, cuando ella está sentada, reptando en un continuo falda-brazos-espalda. Al comienzo, la separación respecto de la madre deja a F. en un grito desgarrador y constante, sin corte; las maestras pretenden cobijarlo, pero se encuentran con el rechazo del niño; se pega a las paredes de la sala y queda llorando por un tiempo muy extenso. Se sugiere presentarle algunos juguetes y algún juego en una propuesta "uno a uno", como un modo de acompañarlo, con el adulto a su lado, sin forzarlo al contacto físico. F. acepta la compañía de una de sus maestras en particular, a quien comienza a seguir, pero no responde a la oferta de juego.

Se invita a las maestras a un ejercicio en conjunto de escritura sobre la situación. Aparecen distintas miradas, algunos detalles, y preguntas en relación a F. A partir de alguna indagación acerca de los intereses o gustos de F. en su casa, la madre lleva a modo de regalo para la sala y para el grupo el disco con la música que F. escucha, música que comparten. Aparece la calma a través de la música. Calma que le permite a F. participar por períodos breves de alguna propuesta lúdica: jugar con el camión de bomberos, tirar la pelota, tirarla por el tobogán, luego deslizarse él por el tobogán. Algún día se lo recibe con la música del disco, pero esta vez no hay calma o atención a la música; entonces, improvisadamente, una maestra toca una canción en el piano de la sala. Nuevamente -nueva propuesta, nuevo comienzo- la música llama la atención del niño, aparece la calma y entra a la sala para luego salir al patio a jugar con una pelota.

El comienzo es el otro lado de la despedida. F. pasa de la entrada reticente al jardín y los gritos a la posibilidad de salir y entrar, y jugar. *La música pone en movimiento, como cadena o enlace, acompaña el paso, acompasa; se hace puente, sostiene el paso*.

La llegada a un sitio nuevo, así como el recibimiento, es a producir. No va de suyo, no es algo dado porque estén pensadas las condiciones de recibimiento, que el alojamiento ocurra. Aunque es necesario el marco de lo establecido para dar una organización a aquello que ocurrirá, no podemos pensar que lo que ocurrirá se adaptará punto por punto a ese marco. ¿Por qué no considerar entonces las vicisitudes, los tropiezos y traspiés como el camino singular que cada sujeto va haciendo y lo que se va haciendo con lo que surge, inesperadamente, en el camino? Considerar el fracaso como posible requiere vaciarlo de su significación habitual haciendo lugar a aquello que de hecho ocurrió, y abriendo una pregunta. Considerarlo como lo que no se logró excluye la posibilidad de pensar aquello que fracasó, ya que es solo lo que se esperaba que ocurra y anticipando una conclusión: "no se adaptó". La posibilidad que abrieron las preguntas ante lo que presentaban F. y su mamá, llevó al pedido de intervención de otra perspectiva: contar con una lectura de la lógica estructural que está en juego permite a las educadoras pensar estrategias orientadas por "*lo que no hay que hacer". Para F. la separación era aún algo a producir, y el Otro se presenta como alguien indiferenciado e invasivo que lo deja en el puro desamparo*. La música aparece como un cobijo posible que le permite transitar otra oferta. Se podrá considerar la cuestión diagnóstica en tanto participa de un discurso (el discurso médico), pero en el caso de F., el diagnóstico de autismo, lejos de aportar a la abertura, oficiaba de cierre a la posibilidad de leer la singularidad que posibilitó, por ejemplo, emprender un trabajo a partir de la música.

Perdidos en la traducción

La comprensión lleva por la vía de la continuidad. Pero el psicoanálisis plantea que entre significantes hay una hiancia fundamental. Podríamos decir, entonces, que estamos siempre estructuralmente perdidos en la traducción. Si la traducción produce enlaces, la práctica del psicoanálisis los equivoca o pone en suspenso. Se trata siempre para cualquier sujeto, entonces, sin consideración de una cuestión diagnóstica, de "un malestar fundamental en cuanto al saber", de una debilidad, de un enredo fundamental respecto de este intervalo de la palabra, de esta discontinuidad entre saber y verdad.

La idea de "lazo" al otro conlleva intrínsecamente un vacío, un entre palabras, un entredicho, lo dicho y lo no dicho, y es por esa vía de la variedad de palabras que se va trazando lo habitable. La educación como práctica de discurso conlleva este hacer con las palabras, hacer que puede producir transformaciones en la vida de un niño. De distintas maneras, solamente con palabras, se abre un campo de significatividad en el uso del lenguaje,

en el interés por las personas, en el lazo con el semejante, los objetos de la cultura: los juguetes, lo sonoro en el relato de cuentos y el canto, en la música, el cuerpo y el danzar, el juego dramático, el trazo en el dibujo o las manchas, las cuentas matemáticas, la escritura, también en lo que se lee y lo que se escucha, lo prosódico de las entonaciones, las puntuaciones.

Ubicábamos que hay una hiancia abierta en el centro de la dialéctica del sujeto y del Otro; un efecto de lenguaje, de metáfora, que posibilita que una palabra venga al lugar de otra. Una palabra trae la otra, o una palabra establece un recorrido, o sitúa, o pone un punto, y en este hacer de las palabras, se va construyendo un espacio; el sujeto puede encontrar ahí algún lugar, y producirse en ese trayecto la toma de la palabra. Es una de las apuestas con las que trabajamos: que el significante pueda abrir a otra vía; sin garantías, en el sentido de a qué puertos arribaremos, y en un tiempo que tampoco es calculable.

Diremos que la realidad es ficción. Un sujeto en sus dichos presenta un modo de estar en el mundo, su relación con las palabras y las cosas, y el grado de posibilidad de hacerse otro lugar, de posicionarse respecto de lo que se le impone. ¿Qué es aquello que se (nos) impone a cada uno? En el origen, en la entrada del sujeto al lenguaje, algo se pierde para encontrar un lugar en el mundo. Pero cada uno -uno por uno-, mantiene respecto de esa entrada y esa pérdida, respecto de ese encuentro traumático con el Otro del lenguaje, una "exigencia primera" que resta como un inasimilable. Eso real que no conoce nombre ni imagen, y que vuelve como lo que no anda es lo que se impone para cada uno. Lo enuncia Freud en el *Malestar en la cultura*; nos dice que por estructura los humanos nos enfrentamos a distintos embates: los que vienen del mundo o la naturaleza, los que se suscitan en el encuentro con los semejantes, y los embates pulsionales que vienen de lo propio. Y no es esta una batalla que se libre de una sola vez.

El guion ficcional con que cada uno vela lo traumático de origen, y atendiendo al estatuto de la palabra que hemos planteado como lo que la palabra vela y lo que cae o se pierde o se olvida, funciona al modo de defensa contra la irrupción de lo pulsional. En algunos sujetos, la palabra no llega a constituir esta función de velo, o en determinados momentos de la vida o frente a determinados acontecimientos, la irrupción de ese real frente al cual el sujeto puede no contar con qué responder, deja en la inermidad y en la desorganización. El cuerpo, las cosas y los otros, pierden entonces su lugar de estabilización en dicho guion, y queda en suspenso o gira en falso el efecto de metáfora (de cadena significante) que ese guion posibilita.

Que un sujeto esté en el lenguaje no implica necesariamente que disponga de él, que pueda tomar la palabra. Cuando un sujeto no dispone del lenguaje lo que ocurre es lo que podríamos llamar el atropello del lenguaje. Es ahí que es necesario volver a pensar lo que la palabra vehiculiza y media respecto del lazo con los otros y con el mundo.

Hay una distinción clásica de la psiquiatría con la que los psicoanalistas nos hemos formado, y es la distinción psicosis-neurosis. A lo largo de la enseñanza de Lacan y en interlocución con las disgresiones, giros y saltos que va produciendo en distintos momentos, en el campo del psicoanálisis nos encontramos actualmente con variados debates y conversaciones teóricas en relación con la distinción psicosis-neurosis, neurosis o psicosis y debilidad mental, psicosis y locura.

No voy a ir por la vía de esta conceptualización, pero sí voy a tomar una caracterización que Lacan (1975) hace de la psicosis como "ensayo de rigor". ¿A qué refiere este "rigor"? Lo encontramos en la certeza de los dichos de algunos sujetos en lo no dialectizable de ciertos pensamientos, en la fijeza de las ideas, en la aparición de palabras que se imponen. La palabra se presenta de manera automática, en un continuo desplazamiento sin punto de detención; todo está escrito, no hay lugar para el tropiezo. No hay vacilación frente a los requerimientos del Otro.

Algunos sujetos por esta particular posición encuentran un lugar en lo riguroso del conocimiento de la educación, por ejemplo, en el discurso de la ciencia, en el acopio de información (como falsas ficciones, en tanto se cuenta con las palabras, pero el enlace de esas palabras no cobra valor de metáfora). Otros, entre las objeciones al medio dicho o lo entredicho, van cortando lazos, enlaces, o presentan un negativismo o rechazo al lazo con el Otro.

Ahora ¿es el rigor solo patrimonio de las psicosis? Quizás las psicosis muestran con mayor rigor lo que está por fuera, lo inasimilable, lo que no anda... Y tampoco se trataría de que todo funcione. "Todo funciona" puede ser también un modo de lo inhóspito, un arrasamiento de lo humano.

Esta particular relación del sujeto con el saber se presenta entonces en términos de: se sabe, todo está escrito, no hay suposición acerca de lo que se padece. Cualquier significación que pudiese quedar en suspenso (respecto de un vacío de significación) se vuelve amenazante. No se dirige a una suposición, sino que se sabe lo que quiere el Otro. El problema del saber queda resuelto como certeza y no como supuesto.

Dando vuelta el guante, creo importante preguntarnos por la certeza de diagnósticos y clasificaciones de las que muchas veces nos servimos para responder a lo que no anda, en cualquier campo de prácticas. Un saber sin suposiciones que arrasa con la singularidad de los problemas, con los tropiezos.

Muchas veces lo escolar hace sentir el rigor de su forma o gramática (como lo llaman algunos pedagogos) frente a estas presentaciones inhabituales (estas y otras), frente a aquel que no se ubica en relación a lo habitual escolar en términos de forma, tiempos y espacios. También los "psi" –como suelen llamarnos los colegas educadores– muchas veces responden con ciertas clasificaciones que definen si estos niños son candidatos a ser usuarios de sus prácticas o dispositivos: "no podemos recibirlo porque por lo que cuentan, se trata de factores socio ambientales" o "porque no hay colaboración familiar; la mamá no se ocupa..." Respuestas que suelen dejar en la impotencia, o en una encrucijada respecto del por dónde seguir. Es además hoy habitual que se reciba a un niño o a un adolescente o joven al que se nombra o acompaña a través de diagnósticos psiquiátricos; un particular "traje" (justamente, en el sentido del hábito que se viste). Sin embargo, los cuadros diagnósticos poco orientan respecto de las intervenciones, si se pretende ir por otra vía que no sea la adecuación, la modificación de las conductas, o el adiestramiento, y sí por la vía de proponer a este niño una entrada a la oferta educativa, que de eso se trata inicialmente: de producir una entrada.

Proponemos para cada uno de los profesionales que se confrontan con lo riguroso de la posición de un sujeto en relación al saber, o cierta labilidad discursiva en un niño o joven, o con las psicosis, o con la debilidad mental que pueda derivar de una cuestión orgánica o no, intentar trazar un trayecto que vaya del rigor clasificatorio a la consideración de la posición del sujeto en el discurso. *Intentemos que lo inhabitual como término no encierre una nueva clasificación, sino que nombre una particular experiencia, un particular encuentro*, donde quizás recibamos lo que no se está preparado para recibir, o no se esperaba recibir. Que en esa discontinuidad respecto de las expectativas se produzcan algunos deslizamientos, corrimientos, que nos permitan producir alguna interrogación. ¿Podemos ofrecer la hospitalidad a lo otro, que en tanto tal, nos abre a la pregunta, aun allí donde carecemos de la respuesta segura? ¿Un recibir sin esperar nada a cambio… donde lo que se recibe es una pregunta que viene de este particular extranjero?

Una lectura en la dimensión significante (que de eso trata el psicoanálisis), una hipótesis respecto de la presentación de un sujeto, puede ya producir un lugar de alojamiento- recibimiento. Quizás se trate entonces, no de plantear una cuestión diagnóstica, sino de la posibilidad de ciertas disposiciones.

La función activa del vacío

François Cheng es un traductor y poeta, nacido en Pekín en 1929 (y luego nacionalizado en Francia, lugar al que se trasladó en 1948), con quien Jacques Lacan entabló una "amistad de conversaciones". Voy a tomar una cita (no es textual) de su libro *Vacío y plenitud* (2004), donde explora la noción de vacío en el sistema de la pintura y la poesía china, para presentar lo que llama un pensamiento estético.

> En la óptica china, el vacío no es algo vago e inexistente, sino un elemento eminentemente dinámico y activo. Constituye el lugar por excelencia donde se operan las transformaciones. Introducir discontinuidad y reversibilidad en un sistema permite que las unidades superen la oposición rígida y el desarrollo en sentido único. En la interpretación musical el vacío se traduce por ciertos ritmos sincopados, pero ante todo por el silencio; al romper el desarrollo continuo, crea un espacio que permite

a los sonidos sobrepasarse y acceder a una especie de resonancia. En la poesía, el vacío se introduce mediante la supresión de ciertas palabras gramaticales, llamadas precisamente palabras-vacíos.

Estos procedimientos, por la discontinuidad y la reversibilidad que engendran en la progresión lineal y temporal del lenguaje, revelan el deseo que tiene el poeta de crear una relación abierta de reciprocidad entre el sujeto y el mundo. [Respecto de la pintura] En ciertos cuadros comprobamos que el vacío (espacio no pintado) ocupa hasta dos tercios de la tela; incluso un espectador ingenuo siente que el vacío no es una presencia inerte. Por ejemplo, entre la montaña y el agua que constituyen sus dos polos, circula también el vacío representado por la nube. Esta última, estado intermedio entre los dos polos aparentemente antinómicos, los sume en un proceso de devenir recíproco-montaña agua. Sin el vacío entre ambas, montaña y agua estarían en una relación de oposición rígida, y por ende estática, en la cual cada una, frente a la otra y por esta misma oposición, queda confirmada en su estatuto definido, mientras que con el vacío intermedio el pintor crea la impresión de que la montaña puede, de manera virtual, entrar en el vacío para diluirse en olas y que, a la inversa, el agua, pasando por el vacío, puede erigirse en montaña. La función activa del vacío, en estos ejemplos es todo lo contrario de una “tierra de nadie” que implique neutralización, puesto que el vacío es efectivamente el que permite el proceso de interiorización y de transformación mediante el cual cada cosa realiza su identidad y su alteridad (CHENG, 2004).

Entonces, del rigor clasificatorio a la posibilidad de producir una interrogación respecto de lo que la medicina, y también la psicología o la educación, muchas veces positivizan. Un “no saber” que permita algún movimiento, una apertura a una pregunta que no arrase lo singular. Decíamos que se puede considerar la cuestión diagnóstica en tanto participa de un discurso (el médico, el psiquiátrico, el psicológico...), pero no para cerrar con un nombre o precipitar una entidad que estabiliza un saber aboliendo la lectura de la singularidad que posibilitaría emprender otro trabajo, y un trabajo educativo. Disponernos a ese vacío “activo”, “en función”, a la contingencia de esos encuentros, y a dar el tiempo para el trabajo propio del sujeto, absteniéndonos no solo del automatismo de la clasificación sino además de la sobreinterpretación o la comprensión, que tantas veces solo producen mayor desorientación o enredo. Disponernos al-lado; acompañar la construcción del sujeto para encontrar una salida a eso que en el atropello o en el desborde, producen lo absoluto del afuera, un encierro. Hacer pasar lo “desencadenado” en la lectura, a un texto que pueda cobrar valor de mensaje.

Referencias bibliográficas

Cheng, f. (2004). *Vacío y plenitud*. Madrid: Editorial Siruela.

Derrida, J. Y Dufourmantelle, A. (2000). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Lacan, J. (24 de noviembre de 1975). Conferencia en la Universidad de Yale. Manuscrito no publicado.

Cómo citar este trabajo:
Balbi, C. (2020). Del rigor clasificatorio a la consideración de la posición del sujeto en el discurso. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

LA INDIVIDUACIÓN COMO UN MODO DE GESTIÓN TECNOCRÁTICO DE LAS DIFERENCIAS INTERINDIVIDUALES

Silvia Dubrovsky [1]

Resumen

A partir de las normativas nacionales y documentos internacionales sobre inclusión educativa, se analizan las condiciones que se construyeron en los ámbitos escolares para hacer lugar a los estudiantes con discapacidad. Las políticas públicas implementadas dan cuenta de que muchas veces la respuesta para hacer lugar a la heterogeneidad está en la implementación de respuestas individualizadas que instalan una suerte de lógica de salud en el aula (niño/a paciente). Se trata de pensar cómo dar respuesta a las condiciones de aprendizaje en los espacios colectivos escolares a partir del análisis de los obstáculos que impiden hacer lugar a lo colectivo y a lo individual en las prácticas cotidianas escolares.

Palabras clave: inclusión educativa, políticas públicas, prácticas pedagógicas, discapacidad.

Las políticas inclusivas vinculadas a los niños y niñas con discapacidad constituyeron y constituyen una verdadera revolución, en tanto requieren reformular el sentido del acto pedagógico sobre nuevas bases.

La promulgación de documentos nacionales e internacionales constituyó un avance significativo en cuanto a los procesos de inclusión de las personas con discapacidad en los sistemas educativos. Sin embargo, ese reconocimiento jurídico formal no se tradujo en acciones efectivas que garantizaran una educación digna y de calidad para los niños/as y jóvenes. Muchos alumnos con discapacidad ingresaron en las escuelas, pero ello no supuso necesariamente una renovación organizativa, curricular y pedagógica.

Se trataría, entonces, de pensar las condiciones que se construyen en el espacio del aula para posibilitar el aprendizaje de todos/as. A partir de la Ley Nacional de Educación y de la sanción con rango constitucional de la Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad, es necesario articular la letra de la norma con el acontecer cotidiano en las aulas. A partir de la Convención, se establece que el Estado debe garantizar un sistema educativo inclusivo a las personas con discapacidad, quienes tienen derecho a cursar sus estudios en los niveles Primario y Secundario.

1. Magister en Psicología Educacional. Lic. en Ciencias de la Educación. UBA Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Argentina. silviadubrovky@gmail.com

Dar una respuesta a la heterogeneidad -y no individualizar a los estudiantes en contextos heterogéneos- requiere de estrategias específicas que deben estar presentes desde la formación de los docentes, sobre todo si tenemos en cuenta que para ellos implica la adopción de actitudes, disposiciones y estrategias que no se parecen a las que experimentaron durante su propia escolaridad.

Las prácticas sostenidas en el modelo de "integración" se relacionan con la posibilidad que se le ofrece al estudiante de escuela especial de cursar su escolaridad en el ámbito de la escuela común. De este modo se despliegan estrategias fundamentadas en los supuestos de sus condiciones para el aprendizaje (DUBROVSKY, NAVARRO & ROSEMBAUM, 2005), sus adecuaciones curriculares, etc. La transformación, entonces, supone que todos los niños/as pueden aprender. Por esta razón, la pregunta por las condiciones que garantizan una educación inclusiva es la pregunta por las condiciones de la enseñanza.

El niño, niña y joven con discapacidad en el ámbito de la escuela común introduce la posibilidad de un diálogo entre lo colectivo y lo singular. La entrada de ese sujeto extraño, extranjero, históricamente segregado, entra por la puerta (o la ventana a veces) de la inclusión en las escuelas comunes. Por lo tanto, todas las certezas de *lo común* se interpelan a partir de esta inclusión.

Llevamos ya muchos años atravesando estas prácticas: diez años de implementación de la Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad. Sin embargo, seguimos con muchas dificultades para construir prácticas en las aulas que hagan lugar a lo común y a lo individual de la experiencia educativa.

Describiremos al menos dos factores que generan obstáculo para una construcción que haga lugar a lo colectivo y a lo singular en las prácticas cotidianas.

La implementación de las políticas públicas de inclusión

El primer obstáculo es el modo en que se implementaron las políticas públicas. Las políticas públicas inclusivas en la actualidad se han convertido más en una cuestión de presencias, de personas, que de transformación institucional. Es posible observar que la posibilidad de contar con los recursos necesarios para la inclusión es a costa, muchas veces, de "construir" un niño/a con discapacidad.

La posibilidad para los padres de contar con un apoyo permanente en el aula (que es más la demanda de la escuela que la necesidad de los propios alumnos/as) requiere de la intervención y acuerdo de profesionales médicos (neurólogos, psiquiatras infantiles), a partir de lo cual, la familia tiene la posibilidad de tramitar un certificado de discapacidad, puntapié inicial de un posible *proyecto de inclusión*.

En la práctica cotidiana podemos observar, entonces, que hay un médico que en su receta escribe un "diagnóstico" y recomendaciones: escuela común "con maestro de apoyo a la integración durante toda la jornada escolar". Se recetan los maestros integradores. Y, si media un certificado de discapacidad, el Estado debe garantizar que eso se cumpla. Y en el marco de las políticas públicas, el sistema educativo público a veces no puede garantizar todo lo que el médico recetó, porque cuando se receta un maestro integrador toda la jornada, el sistema de educación pública, a veces, no acuerda -y con criterio- con que haya alguien parado/sentado toda la jornada al lado del niño, cual sombra, para garantizar su escolaridad inclusiva. Y entonces, surgen estas paradojas; por ejemplo, la necesidad del Estado de generar un cargo que no pertenece al sistema público (en la Ciudad de Buenos Aires se lo denomina Acompañante Personal No Docente). Esto significa que es privado, es un profesional externo a la escuela... pero que lo paga el Estado, y que va a una escuela pública. Que lo eligen los padres, no la escuela (ni ingresa por estatuto); que puede ser docente o no, pero que, en definitiva, es el responsable de la inclusión de ese niño/a en una escuela. Alguien "de afuera" es la condición de posibilidad de la inclusión, de estar adentro. Y en esta nueva presencia en la escuela, entonces, en ocasiones, en vez de que se generen vínculos solidarios en relación al niño/a (que puede haberlos, por supuesto) se establece en la aplicación de estas políticas de infancia una especie de vínculo "técnico": "*¿De quién es el alumno integrado? ¿Tuyo? Bueno, entonces, si es tuyo, vos planificás para él, vos lo evaluás*". Entonces, el maestro del aula no sabe si es o no es su alumno. "*Tengo 20 alumnos y 2 integrados*". "*Hay que hacer el PPI ¡en febrero!!* [Es decir, casi sin conocer al alumno/a]".

Por otra parte, el que cumple la función de integrador/a tampoco sabe si puede estar o no en el aula, o sentado junto al alumno/a, si lo puede sacar del aula, o le puede decir algo a otro niño/a que está en el aula. ¡Hay escuelas que no dejan entrar a los acompañantes a la sala de maestros! En este sentido, vemos que, más allá de la normativa, las cuestiones vinculadas a la vida cotidiana del aula se desarrollan de acuerdo a las características de los docentes que participan, a los vínculos que se establecen o se obstaculizan dentro de la escuela (DUBROVSKY, 2012).

En una lectura política, no es otra cosa que un modelo de mercantilización de la inclusión, de privatización de los servicios, de desarticulación de prácticas, de precarización laboral en nombre de la inclusión; de proliferación de diagnósticos, de etiquetamientos y medicalización como no se había visto hasta ahora.

La formación docente

El segundo factor que considero obstaculizante tiene que ver con la formación docente. En muchos encuentros de capacitación sobre inclusión los/as docentes plantean que vienen buscando "herramientas", que no fueron formados para trabajar con "estos chicos". Las expresiones "No tenemos herramientas" y "No fuimos preparados para esto" dan cuenta de que el modo tradicional de relación docente-alumno en el aula tiene que dar lugar a nuevas posiciones en la relación, en las relaciones, en ocasiones, mediadas por terceros, que facilitan, pero que muchas veces también obturan el vínculo.

Si bien en la formación docente cada vez se observan más espacios de definición institucional (EDI) vinculados con inclusión -lo cual es muy valorable-, no se los ha introducido de modo institucionalizado en los trayectos de las prácticas. El/la futuro/a profesor/a de inicial y/o primaria continúa formándose en la planificación bajo el supuesto de un aula homogénea, fundamentalmente en primaria, privilegiando la focalización en el contenido. Por otro lado, el/la futuro/a profesor/a de educación especial no realiza ningún tipo de prácticas en el ámbito de la escuela común durante su formación, y, sin embargo, esa es una sus principales salidas laborales.

Un posible modo de superar este obstáculo de la sensación de no tener herramientas, de no estar preparados, es desarrollar durante la formación espacios compartidos, de trabajo colaborativo. En este sentido, tuve la posibilidad de diseñar un proyecto de prácticas en pareja pedagógica entre el Instituto del Profesorado en Educación Especial ISPEE y el Normal Nro 3. Una especie de proyecto piloto que se desarrolló durante tres cuatrimestres, y en el que fue posible observar, en el terreno, las fortalezas de cada formación, pero también las dificultades para construir un trabajo colaborativo más allá de las propias características personales.

Resulta muy representativo el análisis de una observación realizada por la profesora de Enseñanza de matemática del Normal 3:

> *"Al observar la clase percibí a nuestros alumnos* [los del normal] *dando su clase, relacionándose con el contenido, con el enfoque didáctico y con el grupo total. Es decir, el vínculo lo percibí desde el contenido al grupo.*
>
> *(…) A los alumnos del ISPEE los observé vincularse con el alumno individual, con el ser humano individual, y a ese ser humano individual acercarle el contenido que les ofrecía el residente del PEP. Los observé muy atentos a las necesidades de los niños. El vínculo lo percibí del niño al contenido".*

Este relato, unido a las tensiones que se producen en la aplicación de las políticas públicas, parece hacer lugar a las posiciones que sostienen que la educación inclusiva pareciera ser la educación de siempre a la que se le han sumado los servicios de la educación especial.

Cuando la respuesta a la inclusión es solo la individuación de los objetivos de la enseñanza, cobra relevancia la preocupación por *su* diagnóstico, *su* situación personal, los tratamientos que realiza, etc. Y en esa lógica, se pone en un lugar central al MAI -Maestro de Apoyo a la Inclusión-, al APND, etc., quien desde una posición más propia de la clínica que de la educación se hace cargo de ese/a alumno/a.

¿Cómo superar el modelo individualizador de la inclusión? Como dijimos, instalar como eje central la pregunta por la enseñanza. También, desarmar la lógica de los tiempos escolares en donde lo colectivo y lo singular muchas veces nos implica simplemente dar tiempo. Dar(nos) tiempo, en esta era de la inmediatez. Aquí la escuela tiene una gran oportunidad de construir tiempos, demoras que hagan emerger eso que el diagnóstico, a veces rápidamente, oculta. Cómo dice Roland Barthes (2003), la sutileza del poder se manifiesta por la domesticación de los tiempos. Se necesita tiempo para armar una convivencia. Señala Nuria Pérez de Lara (1998):

> Más allá de los tecnicismos de las prácticas inclusivas en la actualidad, resaltamos que el eje fundamental de la educación, de la socialización, de la inclusión, de la integración, está en la relación amorosa de aceptación de los otros y de las otras junto a nosotras, única que puede mediar entre saber y convivencia, conocimiento y vida.

Referencias bibliográficas:

Barthes, Roland (2003). *Cómo vivir juntos: simulaciones novelescas de algunos espacios cotidianos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Dubrovsky, S. (2012). Inclusión: de individuos "colocados" a espacios colectivos favorecedores del desarrollo individual. *Revista Espacios de crítica y producción* (49) 71-78.

Dubrovsky, S.; Navarro, A.; Rosembaum, Z. (2005) *Ilusiones y Verdades acerca de la Integración en la Escuela Común.* Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Investigación.

Ley de Educación Nacional N°26.206. Boletín oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 28 de diciembre de 2006.

Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

Pérez de Lara, Nuria (1998). *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona: Editorial Laertes.

Cómo citar este trabajo:
Dubrovsky, S. (2020). La individuación como un modo de gestión tecnocrático de las diferencias interindividuales. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

CARTOGRAFIAR: UN REGISTRO DE LAS MUTACIONES

Leandro Barttolotta 1, Analía Conca 2, Andrés Fuentes 3, Ignacio Gago 4

Resumen

En el siguiente trabajo se presenta la categoría de *Cartografía* como un registro de las prácticas, afectos y saberes que circulan en las instituciones. Registro que no diagnostica los hechos como estados clausurados que reproducen un sentido ya definido, sino como fuerzas que mutan al hacerse y deshacerse reconfigurando su razón de ser en el escenario que transitan. Tomaremos como referencia un trabajo de una cursante del seminario "Pedagogía mutante", dictado en FLACSO, y explicaremos que la Cartografía como registro implica un triple desplazamiento del registro como diagnóstico. El primero, de la investigación como clasificación abstracta de lo que sucede, en un mapeo de las invenciones que acontecen. El segundo, de las lecturas como marco de sentido saturado a inspiración para construir preguntas autónomas. Por último, de la utilización exclusiva de un lenguaje letrado para elaborar pensamientos, a otro en clave de collage que implica diversos formatos expresivos.

Palabras clave: cartografía, escrituras escolares, diagnóstico, informe, experiencia.

Introducción

Este trabajo invita a problematizar la escritura de lo escolar considerando diversos registros que, a su vez, se enlazan a modos de percepción. Proponemos distinguir el diagnóstico-informe de la cartografía como primer paso para ahondar luego en una escritura ligada a la investigación no académica sino vital.

Mientras que el diagnóstico entiende que hay a priori una realidad a ser capturada/informada (y reproduce un sentido ya definido), la cartografía opera más como un registro de las prácticas, afectos y saberes que circulan en las instituciones. Fuerzas que mutan al hacerse y deshacerse reconfigurando su razón de ser en el escenario que transitan.

Diagnóstico y cartografía son modos en los cuales podemos descansar (ya sea para quedarnos quietos o para entregarnos a una exploración). Cada uno nos posiciona de manera distinta frente a lo escolar, lo institucional, la propia experiencia, los espacios y a quienes pueblan/poblamos las escuelas.

Presentamos algunas hipótesis que mapean esta distinción, recorriendo además esta preocupación por los modos de nombrar lo escolar (¿qué clausuran esos modos?, ¿qué encierran?). Trabajaremos sobre el lenguaje instituido preguntándonos qué cuerpos y espacios fija. Pensaremos en los "datos" que emergen, dónde se gestan y qué se hace con ellos. Y también qué escuela (qué institución, pero también qué cotidiano) emerge a partir de cada modo de percibir.

Finalmente, nos preguntaremos cómo romper con la estructura del diagnóstico, qué formas alternativas de asimilar y elaborar lo que acontece en las aulas podemos construir, intentando pensar diversas maneras de mapear lo que sucede en las aulas, sin proyectar sentidos morales, sino atentos a las fuerzas que se despliegan y a los deseos que expresan.

1. Lic. en Sociología Curso de Posgrado Pedagogía Mutante. FLACSO Argentina leandrobarttolotta@yahoo.com.ar
2. Lic. en Sociología Curso de Posgrado Pedagogía Mutante. FLACSO Argentina analiaconca@gmail.com
3. Lic. en Sociología Curso de Posgrado Pedagogía Mutante. FLACSO Argentina andresgf_84@yahoo.com.ar
4. Lic. en Sociología Curso de Posgrado Pedagogía Mutante. FLACSO Argentina igna.gago@gmail.com

Haremos una aproximación a distinguir la utilización "exclusiva" de un lenguaje letrado para elaborar pensamientos, a otro en clave de collage que implica diversos formatos expresivos.

El diagnóstico-informe

A continuación, presentamos algunas hipótesis para distinguir y problematizar el *diagnóstico-informe* de la escritura *cartográfica*.

Partimos de la base de que *ciertas formas de nombrar lo escolar ya no enuncian lo que acontece*. El *diagnóstico* es un tipo de registro que se liga a este modo de escritura y percepción.

Encontramos en los diversos registros académicos y normativos diferentes planos de enunciación que buscan explicar los acontecimientos, encauzarlos y otorgarle sentidos, muchas veces exteriores o impostados. Siempre pre-definidos.

Estos registros parten de considerar una realidad que es a priori "capturable", nombrada con la intención de explicarla, buscar causales y, por ende, intensificar toda posibilidad de control.

Podemos distinguir así los programas, planificaciones, los diagnósticos de curso, etc. Todos ellos intentan enunciar una realidad escolar y, a partir de un procedimiento de lectura y descripción de esta, elaborar algún plan de acción. Real vs realidad.

Mientras que los programas de contenidos y las planificaciones buscan cronometrar y esquematizar procedimientos de transmisión de contenidos, entendiendo que lo escolar se circunscribe solo o principalmente a esta actividad, los diagnósticos de curso que se solicitan al comienzo del año son descripciones minuciosas de los grupos.

El diagnóstico de curso es uno de los "registros" más solicitados en los inicios del ciclo lectivo, y es solicitado por los directivos sistemáticamente, sin demasiadas consideraciones. Exige dar cuenta, en el transcurso de pocas semanas de clases, de cuáles son las características generales del grupo, cómo se vinculan sus integrantes y el grado de apropiación de los conocimientos previos acerca de la asignatura en la que cada docente se desempeña. Solicita, además, identificar "situaciones problemáticas", "chicos y chicas con dificultades", "problemas vinculares".

Además de considerar estos dos planos de análisis del diagnóstico (qué concepción de lo real le precede y qué busca nombrar), sumamos que implica un tipo de escritura específica: escritura mecánica, producto del "deber" y la rutina de lo escolar: género informe. Lenguaje empobrecido, *clicheateado*, desvitalizado y gris. Pero, más allá y más acá del lenguaje, lo interesante es destacar los datos que se recaban y la disposición docente de elevarlos hacia los despachos.

Así, dando cuenta de las dinámicas institucionales y de los modos en que ese tipo de registros interpelan las prácticas, el mejor informe, el más necesario para las autoridades, es el que no problematiza ni tensiona lo que se observa en el aula, sino que se dedica a escrachar, imprimir, fotografiar conductas que se perciben como "problemáticas" y "peligrosas", y sobre todo, a identificar a los alumnos y alumnas que pueden llegar a inquietar la armonía grupal (devenir policíaco: el informe te convierte en "informante").

El diagnóstico-informe requiere previamente detener el movimiento de lo real escolar, y, sobre todo, mirar desde el rol. Una mirada de escritorio, una mirada de observador que no quiere correrse de su lugar. Diagnosticar es mirar, y es hacerlo de un cierto modo (y desde cierto "molde"). El diagnóstico no inquieta la previa distribución y asignación de roles y jerarquías escolares; al contrario, sin esa lógica policial operando no se podría efectuar. Más allá de la entrega individual, el diagnóstico -sensiblemente, afectivamente- se hace de a muchos; de los muchos docentes que entran y salen de la sala de profesores y hacen catarsis por "ese grupo imposible", o "ese maleducado", o "esa piba insoportable"; el diagnóstico se va incubando en las charlas de pasillo, en los recreos, en las jornadas institucionales… allí se va amalgamando lo que luego devendrá informe escrito.

El diagnóstico, entonces, enuncia desde la trampa, recreando escenarios que no son. E impide, a su vez, una lectura más cercana a esa experiencia vertiginosa y ecléctica de las aulas. Lo institucional, con sus durezas, más que esconder un anhelo de disciplinas, disfraza la impotencia, la viste. En el fondo, hay temor; mucha velocidad, fugas, eclosión e implosión.

La sala de profesores como espacio de reunión, transmisión de saberes y clichés perceptivos

El aula es uno de los espacios más pensados e intervenidos a partir de los diagnósticos de desfondamiento, destitución o, si se quiere, crisis o recombinación del dispositivo escolar. No sucede lo mismo con las salas de profesores.

El tiempo de permanencia en las salas es casi insignificante: diez o quince minutos en los recreos, cinco o diez minutos antes de comenzar la jornada. Momento de catarsis, de café y encuentro con otros docentes del colegio. Sin embargo, es un tiempo de gran intensidad que deja marcas subjetivas perdurables. La sala de profesores es como el cuarto propio del docente: el lugar del breve -pero vital- refugio de la agitada cotidianidad del aula, el lugar y el tiempo -los minutos del recreo-de la catarsis; pero también es donde se crean y reproducen algunas de las percepciones más perdurables sobre los alumnos y sus prácticas escolares. En la puerta de la sala de profesores bien podríamos encontrar un cartel que advierta: "Aquí fabricamos y reproducimos clichés perceptivos".

La sala de profesores muestra la corporalidad de la docencia; docentes en carne viva, docentes desnudos y desprotegidos. Si se habita desde ahí, la sala de profesores abre un espacio de ambivalencia muy interesante: también pueden incubarse allí estrategias, saberes, modos de pararse en el aula y de tratar a los alumnos. Necesario espacio terapéutico para "afrontar" la rutina escolar; peligroso ámbito de creación y proliferación de subjetividades anti-pibe (o para ser más precisos: anti-alumnos), también.

En la sala de profesores se efectúa entonces una pedagogía de la mirada. Allí se moldea el marco perceptivo del docente. Y esta distribución de lo sensible marca diversos ritmos escolares. Hablamos de cómo mirar y autoevaluar nuestra práctica en las aulas, de cómo surfear en el remolino burocrático que es una escuela (cómo leer un recibo de sueldo y saber si nos pagan bien o mal; qué pasa cuando faltamos; eventuales riesgos de los cuales "hay que cubrirse"; en pocas palabras, qué nos corresponde y qué no…). Todo el más allá de lo didáctico: cómo vestirse, cómo tener el pelo, qué podés contar y qué no de tu vida. Y también las enseñanzas sobre el tipo de compañerismo docente que nos espera en cada lugar: quién es solidaria, quién delator, etc. Cocina de "yeites" gremiales. Y cocina, también, de la mirada con la cual debemos concebir y tratar a los alumnos. En las salas de profesores se aprende a mirar.

La escuela como campo de experimentación

Pensar la escuela como campo de experimentación; territorio mutante en donde lo imprevisto puede volverse cotidianeidad. *La cartografía implica una lectura del real escolar*, un mapeo de fuerzas y la escritura que puede hacer lugar a esas mutaciones.

La escolaridad no se circunscribe exclusivamente a una espacialidad y sus geometrías cerradas: aulas y pasillos, patios y entradas. La escuela como territorio continúa esos espacios, los extiende: implica las composiciones entre diversos cuerpos y la economía de aprendizaje que diseñan en su andar.

El intercambio de los cuerpos con las economías del aprendizaje, la escuela, la arquitectura, el reglamento, el afuera… es el campo de juego de la mutación, de la pedagogía mutante. Cada cuerpo escolar trafica experiencias de otros ámbitos, y este tráfico, a veces formal y otras veces no tanto, influye en la reglamentación de los espacios escolares, en el modo de habitar y cartografiar una escuela.

La escolaridad es efecto de una serie de composiciones con diferentes protagonistas del entorno de una

escuela, expresando así un continuo de reciprocidades entre el interior del edificio y el afuera de sus muros, configurando continentes de experiencia social. ¿Cómo cartografiar en movimiento? ¿Puede un mapa captar mutaciones en lugar de territorios, lugares, roles fijos? La escuela gana espacialidad al ensancharse existencialmente como territorio, buscando así profanar reglas establecidas y, a su vez, constituir otras nuevas; en cambio, cierra su espacialidad, paradójicamente, cuando niega ser territorialidad.

Escuela y ciudad, entonces. La ciudad y sus componentes, sus relaciones, sus códigos que trafican a la escuela saberes para moverse entre aulas, pupitres, salas de profesores, patios de recreo. Son las estrategias que muchas veces nos llevamos de otros ámbitos, azarosas, las que nos ayudan a armar encuentros, a componer con lo que hay.

La mutación pedagógica acompaña las transformaciones de ese real con el que nos encontramos solo cuando estamos atentos. Porque el real no es la mera realidad de fenómenos que ocurren, el real es esa cosa que está (subrepticiamente) plena de potencias a explotar, y solo puede ser percibida como intensidad, flujo o fuerza.

Del diagnóstico como informe/informante a la cartografía como trabajo de pensamiento colectivo, investigación y escritura clandestina

Es más interesante lo que un diagnóstico omite o silencia que lo que dice; si el diagnóstico-informe es una tarea de espionaje al servicio del control escolar, la cartografía puede ser un trabajo de pensamiento colectivo para pensar nuevos modos de habitar el aula y de hacer clase. Uno tiene como destino el despacho y las autoridades, otra es clandestina, oculta, se mueve por fuera de los registros institucionales. La cartografía no “evidencia” nada, no saca a la luz, no codifica; es un mapa sensible que pueden leerse a oscuras.

Si el diagnóstico se realiza sobre la Realidad escolar (con mayúscula, concebida como lo dado, lo que sucede), la cartografía contempla la investigación sobre el presente escolar sin reducirlo a la actualidad. Una cartografía registra, también, aquellos virtuales que anidan en lo real, armando un mapa que va más allá de lo visible y de lo que se dice. La cartografía mapea ilusiones, deseos, disconformidades, posibilidades, oportunidades (y oportunismos), etc. Si el diagnóstico se realiza desde los lugares que se ocupa (mirando desde allí, desde la lejanía del rol instituido, por más tambaleante y en crisis que esté), la posibilidad de una cartografía escolar se impulsa, en cambio, desde la desocupación y la deserción del rol. El informe-diagnóstico no se pregunta por la posibilidad de generar una política de la percepción (percibir lo que pasa en la escuela, percibir las potencias que anidan en ella). Quizás se trata de pasar del informe al diagrama, aquel que pretende mapear fuerzas cambiantes, mutantes, que expone un conjunto de relaciones de fuerza antes que fijar y fotografiar alumnos y “situaciones problemáticas”.

Si el diagnóstico requiere para realizarse de la detención del flujo escolar, la cartografía, en cambio, se despliega buscando lo moviente y lo vivo, se desarrolla en el entre, en el movimiento, en contacto permanente con fuerzas y afectos. Dar voz a los afectos que piden pasajes, correrse de un lugar fijo de enunciación y de clichés perceptivos.

Si el informe-diagnóstico convalida y refuerza la economía policial, de roles y funciones, y la necesidad de elevar verticalmente la información recolectada, la cartografía requiere de un primer movimiento sensible que es el de rechazar el lugar de poder y de vigilancia jerárquica. La cartografía fuga, se escapa de las jerarquías, y a la vez, acompaña lo que fuga, lo que pide otra cosa.

La cartografía capta perspectivas, no sujetos. Ni sujeto/objeto o sujeto pensante/sujeto a ser pensado, sino perspectivas. En lo escolar se quebró el sujeto de una perspectiva Horizontal, dando lugar a una perspectiva Vertical. La espacialidad típica de los profesores, la horizontal, era un territorio estructurado geométricamente por un punto fijo, la cabeza del aula, frente a los alumnos. Allí se armaba un horizonte para ese punto: el fondo del aula. Dentro de esa espacialidad conformada por el entre del punto fijo y ese horizonte, el aula, existía una regularidad. Los cuerpos de los alumnos se movían a un ritmo más o menos previsible, lo cual permitía que los docentes calcularan más o menos cada situación en función de un manual de procedimientos tácito que estructuraba la escuela.

Pero actualmente entrar a las aulas implica entrar en una espacialidad diferente, una gramática territorial con sus coordenadas en crisis, y, por lo tanto, una espacialidad trunca y una territorialidad salvaje. Ante esta nueva dinámica territorial, las perspectivas mutan. De una perspectiva horizontal pasamos a una vertical. Como profesores/as no somos reconocidos como el punto fijo del aula. Lo que sucede entre el horizonte donde termina el aula y nuestro lugar es un sitio precario donde las situaciones se activan y desactivan de forma constante, sin reconocernos como autoridad que la regula. Por un lado, legitimamos el fin de una autoridad central que gobernaba el aula de forma simétrica en relación a los alumnos, pero, al mismo tiempo, no festejamos automáticamente aquello que efectúa en esa vorágine que es un aula hoy.

Vorágine que hay que captar verticalmente, bajo una óptica que contemple el aula pero que, a su vez, reconozca que la división curso por aula es azarosa, y se pueden emprender otras conexiones. Como también poner en relación lo que sucede en las aulas con otros sitios, ensayando nuevas configuraciones espaciales y temporales.

Por este motivo, la tarea de cartografiar es compleja en tanto requiere de un trabajo vital, muy alejado de un "punto de mira" salvado o ya hecho, o del que recorre y observa con exterioridad. La propia posición de sujeto es lo que se juega en el mapeo, la propia posición de docente, o de docente-investigador.

Por otro lado, sabemos muy bien que las perspectivas son fuerzas en lucha. De ninguna manera hay una armonía preestablecida de perspectivas (eso lo saben mejor que nadie un docente, un directivo, un preceptor, un alumno), como tampoco aceptamos -insistimos- cualquier fuerza que se gane lugar en tiempos de territorios escolares no domesticados. La cartografía se vuelve entonces un mapeo de las fuerzas y conflictos entre perspectivas escolares y no escolares, lo cual nos corre radicalmente de una concepción moral a la hora de diagnosticar conflictos, peleas, "desordenes", etc., para dar lugar a situaciones embrionarias que buscamos potenciar.

Cartografiar desde las perspectivas contemporáneas de lo escolar, en clave vertical, tratando de enhebrar diferentes situaciones que se activan en las aulas, parte de una premisa fundamental: no existen constelaciones fijas de percepción de lo que acontece. Nuestras cartografías mutan en clave temporal, en tanto el mapa que hacemos de un curso, por ejemplo, irá mutando en el correr del año, e incluso, entre los diferentes años si es que nos vuelve a tocar. Pero el devenir de lo escolar también incluye la variable espacial: en las diferentes escuelas donde trabajamos, cambian los pibes/as, directivos/as, compañeros/as.

La atención de los docentes cartógrafos son las condiciones de virtualidad y sus aperturas, y no las maneras de actualizar los virtuales para cerrarlos una y otra vez. Atención que se concentra en diferentes niveles, en tanto sondea a nivel de esa heterogeneidad que son los pibxs y un aula. Y también a nivel institucional, en tanto busca armar composiciones con los alumnxs, pero, además, se presenta como escenario laboral. Capturar los márgenes de maniobra es parte de las cartografías que armamos.

Tres aspectos que no pueden faltar en la lectura cartográfica: relaciones de poder, las formas de saber, y subjetividad

Las relaciones de poder invitan a capturar lo constituido, los diferentes roles, reglas que nutren el andar institucional. Pero, básicamente, intentan leer las condiciones de posibilidad de dichas reglas y roles a ocupar: hablamos de formatos de vigilancia, concepciones del tiempo y el espacio, anatomías vinculares entre los cuerpos. Las formas de saber refieren a los esquemas de decir y mostrar que hay en una institución específica. Cómo se conciben los problemas, se caracterizan, qué tipo de solución se les brinda, y que métodos de evaluación de las prácticas existen. Por último, las subjetividades que gravitan. A qué responden las sensibilidades de los cuerpos que habitan las instituciones, qué temores y deseos expresan, y qué patrones éticos movilizan sus prácticas.

Este racimo de aspectos -relaciones de poder, saber y subjetividad- conforman los pilares de nuestras cartografías para emprender lecturas de coyuntura: lecturas que una y otra vez, con diferentes niveles de precariedad y cambio en los niveles temporales y espaciales, nos permiten capturar virtualidades que de manera salvaje escapan de lo dado o crecen de manera silvestre, con la finalidad de potenciarlas.

Tenemos la ilusión de que lo principal es discurrir sobre las cosas y que se las conoce cuanto más se habla de ellas. Pero solo se comprende lo que puede reinventarse.

Cartografía y escritura: escritura- investigación, escritura de lo clandestino

Más arriba decíamos que la escritura escolar está más ligada a un lenguaje abstracto, a categorías que intentan capturar una realidad entendiéndola como algo fijo, y controlable. Una escritura que generalmente es desafectada y fundamentalmente des-ligada de un cuerpo que escribe.

La escritura de la cartografía, la escritura investigación, escritura balbuceante o "en carne viva", es un registro que navega en el plano de las afecciones. Es la catarsis para el mismo docente fatigado o conmovido, triste o alegre, desganado o entusiasmado que estuvo allí en el aula. Pero también es la producción de un docente que deviene otro en conexión con el afuera escolar: la escritura teje experiencias y situaciones vividas por distintos docentes en distantes escuelas. Se vuelve una escritura-investigación.

La escritura de lo clandestino (no de lo alternativo) se registra cuidadosamente para mantener la temperatura de una experimentación en curso. Escribir desde lo clandestino es devenir-investigador en plena experimentación, es hablar de los malestares, las oscuridades, "revolver en la basura" de lo escolar, es hablar de lo (im)personal docente para olvidarse de la persona y del yo; es escribir de las afecciones escolares por fuera -rechazando- las literaturas de motivación y autoayuda; es escribir gritando un malestar o una alegría para provocar un enunciado contagioso.

Conclusiones

Consideramos que no se trata de escribir para explicar qué hay "detrás" -qué causas- de las cosas escolares. Se escribe para experimentar ese *estar ahí* de otro modo. Se escribe para ver cómo funciona un texto en una experiencia escolar, cómo la continúa, cómo la profundiza. Se nombra y se escribe para habitar de otro modo ese estar, ese tiempo transcurrido en la escuela. Nombrar como "una forma de apropiarse vitalmente de las cosas" (no apropiarse de las cosas vivas). Así habla la cartografía de lo clandestino.

En la escritura nos armamos, nos hacemos estratégicamente, y también nos *rehacemos*: nos diseñamos un cuerpo a la altura de lo que acontece en las aulas. Lxs estudiantes también buscan ahí subjetivarse, organizar sus afecciones y darse un sentido que diluya mandatos. Escrituras pibxs que se dan en formatos múltiples y superficies diversas. Desde raspar una mesa, garabatear con *liquid* un baño, cortarse las muñecas con un cúter, jugar a que los cuerpos choquen y se caigan al piso... Eso que hay detrás (no hablamos de causas sino de mirar microscópicamente) es también un lenguaje, una "escritura" sensible. Reconocer esos gestos como expresiones, esfuerzos por decir algo por parte de vidas que buscan hacerse un lugar, ganar su espacio, componer nuevos modos de decir, hacerle sentir a los demás y a ellos mismos que existen y no de cualquier manera, es un componente fundamental de una *política* de la escucha. Porque no son algo sobre lo cual tenemos que hablar, sino que ya son un tipo de habla.

Ahí hay algo. Un decir. Una pizca de sentido. No para explicar o interpretar. Sí para acompañar y sostener hipótesis, verificaciones, idas y vueltas.

Referencias bibliográfícas

Barttolotta, Leandro; Conca, Analía; Fuentes, Andrés y Gago, Ignacio (2015). Clase virtual "Diez hipótesis para una cartografía posible". Curso de posgrado Pedagogía Mutante. Buenos Aires: FLACSO.

Barttolotta, Leandro; Conca, Analía; Fuentes, Andrés y Gago, Ignacio (2015) Clase virtual "¿Mutación o cambio?". Curso de posgrado Pedagogía Mutante. Buenos Aires: FLACSO.

Barttolotta, Leandro; Conca, Analía; Fuentes, Andrés y Gago, Ignacio (2019) Clase virtual "¿Cómo ver?". Curso de posgrado Pedagogía Mutante. Buenos Aires: FLACSO.

Deleuze, G. (2003). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus.

Duschatzky, S. Clases virtuales. Diploma Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas. Buenos Aires: FLACSO.

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.

Pal Pelbart, P. (2010). *Filosofía de la deserción*. Buenos Aires: Ed. Tinta Limón.

Cómo citar este trabajo:
Barttolotta, , L.; Conca, A.; Fuentes, A. & Gago, I. (2020). Cartografiar: un registro de las mutaciones. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

¿PROBLEMAS? HACERLE ALGO A LA LENGUA ESCOLAR PARA ABRIR NUEVAS POSIBILIDADES DE INTERVENCIÓN

Paola Ramos [1] *y Agustina Lejarraga* [2]

Resumen

Ante los problemas, la escuela sabe lo que hace, hace lo que sabe, y ese saber es inequívoco. ¿A qué nos lleva afirmar esto? El modo en que pensamos lo que irrumpe en la escuela conduce a un repertorio de soluciones que antecede a cualquier pensamiento. Las prácticas suscriben a un punto de vista que llamamos escolar, que prescribe, concluye, define, codifica. Pero habría modos de hacer hablar a la escuela que, al huir de este punto de vista, inauguran otros posibles desenlaces. Intentamos poner a prueba esto a través de escrituras docentes, ya que la operación de pensamiento tiene lugar -también- en el acto de escribir. En la medida en que le hagamos algo a la lengua escolar estaremos probando otras formas de intervenir en la realidad. ¿Qué es hablar de los problemas sin explicar o buscar causas? ¿Cómo pensar sin la pretensión de hallar ideas justas? Esto investigaremos.

Desgarrar el
papel al escribir para
que desde el comienzo
asome por debajo el
deterioro, el desgaste,
el hundimiento

al que se debe
someter toda escritura.

Roberto Juarroz
Desgarrar el papel

Introducción

Desde hace unos años, las autoras de este trabajo venimos sosteniendo en FLACSO, en el marco del área de educación, una instancia de formación semipresencial con docentes, equipos de orientación escolar, directivos, supervisoras/es, y profesionales de la salud. Se trata de un seminario dirigido a pensar problemas en la escuela a partir del trabajo con la escritura; una clínica de situaciones.

Los testimonios de los y las docentes -independientemente del nivel del que hablemos- dan cuenta de que la cotidianeidad escolar se ve permanentemente “interrumpida”. La escena deseada no puede realizarse porque sucesos, exabruptos, presencias incomodantes interfieren en el desarrollo de lo planificado, tanto de las clases, como de cualquier instancia de trabajo. Lo escolar se ve sacudido por elementos exógenos al paisaje, que podríamos llamar “no escolares”.

1. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Hurlingham/Flacso Área Educación. Buenos Argentina, Argentina. paoramos73@gmail.com

2.Licenciado y Profesor en Sociología. Ministerio de Educación de la Nación / FLACSO, Argentina. alejarraga@gmail.com

Estos sacudones son nombrados, en un atajo propio del imperativo de la urgencia, como “problemas”. Es decir, obstáculos a resolver, correr, eliminar. Ante estos problemas, la escuela sabe lo que hace y hace lo que sabe, y ese saber es inequívoco. La escuela opera como institución colmada de saber, dotada de saber, y desde ese lugar de saber describe, construye relatos, opera, resuelve. ¿Resuelve?

El modo en que pensamos lo que irrumpe en la escuela -como problemas a ser saldados y evitados- conduce a un repertorio de soluciones que antecede a cualquier pensamiento. Sin embargo, como dice Duschatzky (2013), cuánto más “afuera”, más experiencia educativa.

¿A qué nos llevaría decir esto? La hipótesis que queremos desplegar en este trabajo es que los sucesos intempestivos presentan una exterioridad tal con respecto a la imagen esperada de escuela, a las representaciones de lo que una escuela “debe ser”, que es necesario ensayar otros modos de leer, escuchar y pensar que atiendan a ese “sacudón de sentidos”. No estamos hablando de algo exterior a las paredes del aula, sino al universo de lo escolar que nos es *familiar*. Hay un agotamiento que se verifica cuando lo que se dice, se escribe y se cuenta sobre la escuela no logra interpelar ese “afuera” de la escuela. Solamente volverlo interrogación, pensarlo, es lo que nos acercaría a la posibilidad de intervenir en los problemas. ¿Y por qué hablamos de pensar? ¿Cuál sería la diferencia con buscar las razones o interpretar los hechos? Pensar sería estar entre las cosas, afectados/as, sosteniendo una incertidumbre, la de quien todavía no sabe qué nombre amerita “eso” que se le presenta, de qué se trata, cómo funciona o cómo se aborda, pero que sabe que no es apresable por el repertorio cotidiano de categorías y palabras escolares.

Pero, ¿cómo sería *hacer pasar por el lenguaje* algo de esa incomodidad-indeterminación propia del “estar entre las cosas” sin la premura por juzgarlas, explicarlas, codificarlas como hace el lenguaje escolar?

Una premisa de la que partimos en este trabajo de formación que realizamos es que “la operación de pensamiento tiene lugar en el acto de escritura”. El desafío que nos proponemos es explorar qué otras cosas se vuelven pensables en el proceso de conquistar otro modo de escribir la escuela, de hacerla hablar. Ensayar una escritura de la experiencia de los cuerpos sensibles en la escuela. Ensayar una escritura que, en términos de Meschonnic (2009),

> reúna el conjunto de las situaciones del continuo, el continuo entre el lenguaje y la vida, tradicionalmente invertido en discontinuo radical donde, creyendo oponer el lenguaje a la vida, lo genérico abstracto de las palabras en lo particular concreto del que está vivo, no se hace más que oponer una representación del lenguaje a una representación de la vida.

Desbaratar el *lenguaje escolar* es el procedimiento que pretendemos investigar para desmontar ese modo de pensar y decir que atrapa la realidad de la escuela en un significado unívoco.

La clínica como método

¿Qué es una escuela? Podemos ensayar muchas definiciones, pero no podemos *verificar* lo que es una escuela en términos de una abstracción. Lo que sí podemos verificar es que la escuela es un lugar que reúne una cantidad de presencias cotidianamente. Cuerpos que asisten todos los días en un mismo horario a un mismo espacio. Esto es lo concreto. Ahora bien, eso que se presenta no puede ser filiado a ningún significado o imagen previa; como dijimos, las imágenes con las que venimos no se confirman en la cotidianeidad. ¿Qué es un *alumno*, un *docente*, una *familia*? Sabemos en abstracto, pero a la hora de verificar, requeriríamos quizá de un nuevo nombre para cada experiencia que le sea fiel. Podemos afirmar que no hay indicadores de verdad que nos permitan nominar las cosas que se presentan bajo “los nombres que tenemos”. Entonces, necesitamos volver *pensable* la escuela.

Encontramos en la clínica un procedimiento de trabajo a la medida del problema que tenemos. Como Marcelo Percia (2011) la define, “la clínica se hace en cualquier parte que haya una demanda de escucha y una disponibilidad de atención” (p.108). Volver pensable a la escuela es reponerle su demanda de escucha. Y esto

será efecto de abandonar el lenguaje escolar en tanto lenguaje que sabe, presume, supone, significa, reconoce y, por lo tanto, no está arrojado a ninguna pregunta de investigación. "Clínica" no quiere decir diagnóstico. Al contrario, plantea la propuesta de un laboratorio de lo que es pensable. ¿Y qué es lo pensable? Lo que tiene una existencia, pero no sabemos de qué se trata, ni qué puede. Solo podemos aproximarnos poniendo a prueba un lenguaje que busca investigar las cualidades expresivas de esa existencia.

Desnudar el procedimiento de pensamiento para advertir cuando un decir confirma lo sabido y cuando hace hablar lo vivo. Cuando un decir posibilita la experimentación, abre derivas, inaugura intervenciones no pensadas.

En este trabajo de volver pensable a la escuela, la escuela se hace.

Trabajar con lo que hay: verificando el lenguaje escolar

Así como "una época se define por lo que ve y lo que dice" (Deleuze, 1985), y el hospital general fue el modo de organizar y visibilizar a la locura en el siglo XVII en Europa, la escuela puede ser analizada por lo que ve y dice, por lo que enuncia. ¿Qué dice y cómo habla la escuela? ¿Qué enunciados produce? ¿De qué enunciación se trata?

En un taller de trabajo dentro de este seminario planteamos la consigna de trabajo de escribir tres líneas que llevaran la expresión "la escuela" en su interior, sin más condicionamientos, con la intención de poner a prueba la hipótesis de que hay hábitos institucionales que nos hacen hablar de un modo típico. La recopilación fue la siguiente:

- "La escuela es un espacio de encuentro",
- "La escuela es un espacio de sociabilidad por excelencia",
- "La escuela es un ámbito de reflexiones diarias cuyo fin es…",
- "Necesitamos materializar a la escuela para definirla",
- "La función pedagógica de la escuela debería garantizar aprendizajes",
- "La escuela es el espacio de la infancia donde la diversidad tiene lugar",
- "La escuela es un sitio para entender, aprimorar todo el tiempo y cambiar formas de pensar para transformar",
- "La escuela es el lugar donde se construye con el otro, para el otro y contra el otro",
- "La escuela es el espacio de vida que deja huella en todos quienes la transitan",
- "Si hay algo que no desaparecerá es la escuela, porque allí pasan cosas a pesar del estallido",
- "El centro de la escuela es el alumno",
- "La escuela, lugar que debe ser transitado entrando y saliendo",
- "Me gusta pensar en una escuela que libere, expanda, permita el encuentro",
- "La escuela dispersa la atención del lugar de donde hay que hacer foco",
- "La escuela puede transformar al otro en nosotros",
- "La escuela es habitada por sujetos que, en ocasiones, no ocupan más que un espacio".

Comprobamos que estos escritos, surgidos en el espacio de un taller externo al espacio/tiempo escuela, constituían lenguaje escolar. No se trataba solamente del uso de determinadas palabras afines al campo educativo, sino también de que era posible verificar una forma de enunciación que opera así: define, clasifica, califica, juzga, explica, significa, supone, prescribe. Es decir, fija las cosas a determinados nombres, asocia significados con significantes. El lenguaje escolar establece relaciones necesarias, atribuciones de sentido unívocas. Tiene un efecto "higienizante", despeja toda polisemia, residuos, sobrantes, hilos sueltos...

Este mismo tipo de enunciación pudo ser cotejado con el registro de escrituras que los asistentes al taller volcaron en un foro virtual. Registros de actas de reuniones de equipo escolar, notas del centro de estudiantes, invitación a las familias en el cuaderno de comunicaciones, libro de comunicaciones internas entre el Equipo de

Conducción y el Equipo Docente, extractos de la cartelera de la escuela, emails a los profesores, afiches y notas en las carpetas docentes mostraban de nuevo la aparición del "lenguaje escolar" en distintos soportes y con diversas excusas.

Sin embargo, días antes, con los/as mismos/as asistentes habíamos conversado en el taller acerca de que en la escuela no todos los textos son así. La puerta del baño de mujeres, cuenta una profe, habla con otras palabras, suena distinto. De pronto, hay espacios donde la escritura se vuelve clandestina. Espacios de lenguaje residual donde lo dicho, o bien queda encriptado por lo aislado de donde se sitúa, o se volatiliza por no estar plasmado en soportes transmisibles -ni papel, ni nube digital-, entonces, no puede circular. La escuela tiene todo un plano de decires oficiales y burocratizados -es decir legalizados-, y otro plano subterráneo, no documentado. En los lugares donde ya está previsto y codificado lo que debe ocurrir (planificación de acciones y atribución de roles), el lenguaje escolar se expande y refuerza el orden. En aquellos intersticios no planificados, es posible advertir que otras cosas son dichas. ¿Qué intensidad viaja en esa enunciación no planificada ni codificada por el punto de vista escolar? ¿Qué potencia hay en un modo de decir no escolar?

¿Cómo desplazar? Ensayo de otra enunciación posible.

Solo en la escucha de los "hilos sueltos" de la experiencia escolar puede inaugurarse un pensamiento de los problemas. El lenguaje escolar impide pensar (DUSCHATZKY, 2017), porque el saber no duda; el saber sabe, confirma, clausura, responde y llena. Solo dejando caer la premisa de "la escuela sabe y ese saber es inequívoco" es viable abrir una pregunta. Desplazarnos de la mirada externa a los hechos (espantada, golpeada) al extrañamiento de la mirada.

Un cuerpo que piensa es un cuerpo que se pregunta lo que no sabe…un cuerpo que "escribe" (o efectúa) su pregunta. El acto de escribir es efectuar una inquietud. Escribir es trazar, combinar, abrir surcos. Pensar. Escribir no para que se entienda, ni para definir o concluir. Escribir para procurar formas que tracen territorios, que armen interlocución, que vuelvan inagotable la intención de un decir-pensar.

Volvemos a buscar en los escritos docentes ese material que pueda hacer nacer una pregunta. En los registros de otro foro virtual aparecieron en forma repetida las conocidas "máximas escolares" como textos que se reiteran en la escuela. "La escuela es respeto y libertad", por ejemplo. La máxima es lenguaje acabado, cerrado; como una imagen con la que solo puede haber identificación u oposición. Acuerdo o desacuerdo. Casi un eslogan. En tren de ensayar otras formas de decir, se planteó como posibilidad poner en tensión el registro de la máxima con otro tipo de escritura que, justamente, se opusiera a lo acabado y definitivo.

La clave para este desvío era escuchar las contraevidencias, o lo que viene enmarañado, algo que está ahí pero que necesita despojarse del punto de vista escolar para poder ser nombrado. Pescar lo contraevidente requiere de un entrenamiento; nuevamente la escritura intentando agujerear un decir que sabe demasiado para poner a trabajar una incomodidad, una tensión, una sospecha. Sabemos los modos en los que la forma escolar insiste, se preserva, pero ¿cuáles son los modos en los que la vida persevera? No lo sabemos de antemano; solo será efecto de escuchar la disonancia, eso que se mueve, que se presenta como un pliegue capaz de desbaratar un sentido congelado.

Seguimos ensayando entonces escrituras desplazadas. Una docente escribe:

"Estaba con un grupejo de cuatro pibes/as de quinto grado de la primaria, conversando sobre una pared de la escuela que estamos transformando en museo, ellos/as habían pedido salir a pensar conmigo el montaje. Ahí los cinco, por voluntad de estar ahí, afuera del aula, conversando sobre los misterios de una pared.

'Es bastante complejo lo que estamos haciendo', digo en un momento. 'Mi hermano acaba de salir del complejo', remata Juan. Se refiere al complejo Esperanza, un instituto de encierro para menores de edad en conflicto con la ley. Lo miro y nos reímos todos/as. Rami continúa: 'Muerte a la yuta', y se ríen más, y justo pasa el policía de la escuela. Más risas... Le pregunto por el hermano y nos ponemos a charlar todos/as un buen rato sobre el Complejo, chorear o trabajar, la yuta, etc. Después volvimos al tema de la historia del barrio, la pared.

Estuve lenta en articular una cosa con otra, pero ahí está. Eso les interesa conversar, eso los mueve, los motiva, a ver cómo seguimos.

"Es complejo", "mi hermano acaba de salir del complejo", "muerte a la yuta", nos reímos todos/as. Nuevas imágenes. Ayer pensé en "La venganza será terrible", esas hablas que instauran Dolina y sus secuaces donde van hilando las palabras siempre de modo no convencional, porque ahí está el humor. Ahí hay algo".

En el plano de la resonancia, no importa si nos entendemos o no, sino que lo que importa es ver qué ecos aparecen que nos puedan meter en un plano de trabajo. Volvamos a la escena, ¿qué hay ahí? ¿Qué podemos destilar de la escucha que pueda ser un puntapié para efectuar una pregunta a investigar? Alguien podría decir: "no es la misma acepción de la palabra complejo", "están fuera de contexto", "busquemos en el diccionario cada significado para despejar el malentendido". En plan de desplazarnos del sentido y del saber inequívoco escolar, diríamos: No. No hay nada que despejar, no quitemos valor a este "detalle". Explorar qué pregunta podemos extraer de ahí, ver a dónde nos lleva, investigar qué dice este "malentendido". Si lo leemos en clave de hacerle algo al "lenguaje escolar", esto sería escuchar lo disonante. Nancy (2007) entiende que escuchar no es escuchar el mensaje en términos del enunciado, su significado. Escuchar es quedarnos en eso que me provoca lo que leo, lo que observo, lo que escucho. Estamos preguntándonos por los efectos de un decir.

Una intervención de un alumno tiene la fuerza de torcer el sentido, es capaz de abrir un espacio a un mundo posible de ser pensado, trabajado, investigado. Jugar con los nombres y trazarle nuevas huellas de sentido. Algo se cuela y parece perforar el sentido, el encadenado significante del lenguaje. Lo que pasa está por fuera de toda expectativa, de toda "buena intención pedagógica" que intenta controlar la escena educativa. "Nos ponemos a charlar todxs un buen rato sobre el Complejo, chorear o trabajar, la yuta, etc.". La disonancia se asoma en ese detalle en tanto desacomoda una inercia. Detalle como aquello que se mueve, que no es evidente y se cuela como efecto de lectura. Tomar la disonancia es lo que permite torcer la dominancia de un punto de vista en la escritura, en el habla, en el pensamiento, en el hacer. Es el lenguaje haciendo tambalear los sentidos totalizantes para abrir otras imaginaciones.

Un posible plano de trabajo se dibuja…. ¿Acaso todo lo que la escuela enseña hace a la transmisión? ¿Es posible advertir un valor transmisivo en una escucha a-escolar que prescinda de la explicación?

De telón de fondo, la risa, el humor en tanto gesto no escolar, como tono que no juzga, no sentencia, no prescribe, y sí sugiere algo que el entendimiento no ha podido aún elaborar.

Conclusiones

La necesidad de trabajar los problemas en la escuela nos puso frente a la pregunta sobre qué hay en el punto de vista escolar que impide un pensamiento sobre la escuela, y nos hizo arribar a la pregunta sobre qué modos de habla destraban la posibilidad de pensarla. Qué nos hace intervenir de un modo en una situación, qué nos hace decir tal o cual cosa, a dónde nos lleva una afirmación, qué intervención le conviene a un problema son preguntas que piden investigación.

Lejos de ser preguntas retóricas, nos fuerzan a ensayar formas de responderlas, por la carencia de respuestas existentes, armadas, previas. Trabajar con docentes con este procedimiento nos permitió verificar la investigación como efecto. No la estamos definiendo en términos de una identidad correspondiente con un campo específico donde se disputan capitales exclusivos, donde a su vez se identifican perfiles o figuras propias del campo; comprobamos que investigar es una disposición a pensar con otros lo que aún no sabemos decir, y en tanto tal, le compete a cualquiera.

Referencias bibliográficas

Aguirre, E.; Duschatzky, S. (2013). *Desarmando escuelas.* Buenos Aires: Paidós.

Deleuze, G. (2013). *Saber. Curso sobre Foucault.* Buenos Aires: Cactus. Trabajo original de 1985.

Duschatzy, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Duschatzy, S.; Sztulwark, D. (2010). *Imágenes de lo no escolar en la escuela y más allá*. Buenos Aires: Paidós

Meschonic, H (2009). Ética y poética del traducir. Buenos Aires: Leviatán.

Nancy, J. (2007). *A la escucha*. Buenos Aires: Amorrortu.

Percia, M. (2011). La demora que piensa. En: *Imágenes de lo no escolar.* Buenos Aires: Paidós.

Cómo citar este trabajo:
Ramos, P; Lejarraga, A. (2020). ¿Problemas? Hacerle algo a la lengua escolar para abrir nuevas posibilidades de intervención. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

Capítulo 6

ENTRE EL PARA TODOS Y EL UNO POR UNO



INTRODUCCIÓN

INTERRUMPIR LO QUE NO CESA DE REPETIRSE ENTRE LO SINGULAR Y LO COLECTIVO

Luciana Ramos [1]

De las comidas españolas me gusta la paella,
sobre todo cuando está bien hecha;
es decir, cuando cada grano de arroz
mantiene su individualidad.

Jorge Luis Borges [2]

"Entre el para todos y el uno por uno" es una expresión que surge a propósito de las prácticas inclusivas en diferentes espacios socioeducativos, y también de la escucha de los malestares de distintos agentes que trabajan en relación a un "todos" que, por momentos, implica pensar en cada uno. La propuesta de este capítulo es adentrarnos en este campo de problemas desde distintas aristas y, fundamentalmente, desde aquello que la práctica nos enseña.

A partir de múltiples experiencias profesionales podemos afirmar que las prácticas institucionales se llevan a cabo en espacios en los cuales lo común y lo singular entran en continua tensión. Como en el ámbito educativo, muchas de las prácticas intentan compatibilizar el *para todos* con el *uno por uno*. De este modo, en diferentes campos de trabajo resuenan una y otra vez enunciados que se vinculan al tratamiento paradojal de las diferencias: "No es para esta escuela", "No es para este servicio", "Los excluidos de siempre", "Con X no se puede", "No se atienden sus características", "Si me ocupo de uno no puedo ocuparme de los demás", "En esta institución no se integra", "Arruina a todo el grupo".

Es la práctica que va por delante de las elaboraciones teóricas la que nos abre un campo de problemas y un conjunto de interrogantes que pueden orientar la tarea. ¿Cómo se constituye lo extraño en cada institución? ¿Por qué es tan complejo pensar la inclusión aunque exista una normativa que la habilita? ¿Cómo pensar las intervenciones de aquellos agentes llamados a "integrar" o "incluir" lo singular en lo grupal? ¿De qué experiencias y saberes proveernos? Resulta necesario dar visibilidad a algunas de las lógicas que pueden estar operando en la estructuración de tales "incompatibilidades".

1. Especialista en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas (FLACSO), Licenciada en Psicología y Profesora de Psicología de Nivel Medio y Superior (UBA), Profesora para la Enseñanza Primaria (E N S Nº4 "E S Zeballos"). Maestranda y doctoranda en Ciencias Sociales (FLACSO). Profesora Tutora del Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas en FLACSO Argentina. psiramoslu@gmail.com
2. Citado en Peicovich, E. (1980). El Palabrista. Madrid: Letra Viva.

A propósito de esto, resulta enriquecedor ubicar en los artículos que componen el presente capítulo cómo operan en diferentes ámbitos los sustratos libidinales, ideológicos y sociales en la conformación del grupo y en el tratamiento de aquello que no ingresa en su modo de funcionamiento.

En *Cómo alojar la problemática de lxs estudiantes sin obturarla con las propias dificultades profesionales*, **Clarisa Label** plantea (desde su rol en un equipo directivo en un instituto de formación docente) que atender a esta problemática resulta fundamental cuando se piensa la práctica pedagógica. La autora muestra aquello que acontece en la formación de formadores cuando la constitución de una red habilita el trabajo entre colegas, y también con las/os estudiantes en formación, en particular con aquellas/os que se ubican por fuera de las expectativas y de los ritmos estandarizados para todos. Muestra, también, la potencia que puede tener una red para interrumpir aquello que no cesa de repetirse para quienes tropiezan una y otra vez en sus procesos de formación docente.

En el artículo *La pedagogía del "para todos" desafiada por el "uno por uno"*, **Flavia Terigi** examina el problema de la homogeneización a la luz de los conocimientos pedagógicos de los que disponen los docentes según la lógica de estructuración graduada y ordenada por edades. De este modo, destaca la preponderancia de una perspectiva monocrónica de los aprendizajes. Por otra parte, encuentra en experiencias situadas en distintos contextos y situaciones invenciones singulares que desafían esta tendencia y que precisan, sin embargo, sistematizar aprendizajes relevantes para convertirse en un saber pedagógico.

Por su parte, **Laura Kiel**, orientada por el psicoanálisis, despliega en el artículo *La invención de una figura: el integrado* cómo los imperativos de cumplimiento de la "inclusión plena" favorecieron la entrada a la escuela de ciertas posiciones subjetivas y modalidades propias de habitar el mundo, muchas veces discordantes con las exigencias escolares. Ahora bien, si cuando la maquinaria escolar funciona crea un "todos estudiantes", dirá la autora, en la actualidad produce también una nueva figura, "el integrado", que no necesariamente queda incluido en el universal de los estudiantes. Al menos no sin disponerse a pensar algunas operaciones en torno a ese "para todos escolar" que estarían incidiendo en las dificultades.

En *El estatuto del lazo en el autismo. Inclusión: entre el para todos de la ley y lo singular de cada caso*, los aportes de **Mariana Scrinzi** y **Diana Wolkowicz** presentan una síntesis del recorrido iniciado a partir del proyecto de investigación "El estatuto del lazo social en el autismo desde el psicoanálisis". Resulta sumamente enriquecedora la exploración bibliográfica de las categorías de lazo social y de autismo realizadas por las autoras, atendiendo específicamente a la constitución del sujeto autista que, si bien parece rechazar el lazo al otro, encuentra, sin embargo, modos singulares de incluirse en la cultura.

Por último, en el trabajo de **Mercedes Rocío de la Mata** y de **Carolina Oroná**, *Clínica psicoanalítica con niños que presentan problemáticas en la constitución subjetiva. Abordaje desde un dispositivo grupal*, resulta muy interesante cómo, a partir del encargo contingente de abordar una gran cantidad de consultas, han constituido un dispositivo grupal que nombran como "privilegiado", y que está orientado por la ética del psicoanálisis. El mismo constituye una maniobra en relación a la posición profesional mediante la cual se pueden leer los efectos grupales y subjetivos producidos.

Si la segregación de "lo extraño" es la respuesta que un sujeto o una institución encuentran para el tratamiento de lo diferente; si la excepción está en el fundamento de la constitución de lo colectivo, este capítulo pone en debate qué particularidades de la época y de las instituciones inciden en los modos de lidiar con las diferencias, cuáles son las figuras paradigmáticas en las que se cristaliza lo extraño, y acerca exploraciones que buscan compatibilizar el no todo en el funcionamiento de las instituciones. Nos invita a pensar las lógicas de armado de las grupalidades y las lógicas segregativas, porque esa lectura puede echar luz para pensar aquello que atañe tanto a lo singular como a lo colectivo allí donde se funda lo imposible y también lo posible para desafiar.

Cómo citar este trabajo:
Ramos, L. (2020). Interrumpir lo que no cesa de repetirse entre lo singular y lo colectivo. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

CÓMO ALOJAR LA PROBLEMÁTICA DE LXS ESTUDIANTES SIN OBTURARLA CON LAS PROPIAS DIFICULTADES PROFESIONALES

Clarisa Label[1]

Resumen

Este trabajo recupera la experiencia realizada por un equipo de formación docente en el marco de una escuela normal superior del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en la que me desempeño como regente del nivel terciario. El relato, que da cuenta de una modalidad de trabajo, expone la trama de sostén y andamiaje construida por una red de profesores para acompañar las dificultades de una estudiante durante el tramo final de su formación docente. La tarea realizada nos permitió revisar nuestras prácticas y modificar algunas intervenciones que impedían a la estudiante encontrar su propia voz para responder a las condiciones instituidas y recibirse de maestra.

Palabras clave: formación docente, prácticas de residencia, psicoanálisis, soporte técnico, rotación de discursos.

Introducción

Las *prácticas de residencia* (Taller 6) son el período final de aprendizaje en los institutos de formación docente. Estas prácticas enmarcan un espacio y un tiempo muy particular en el que las presiones se exacerban debido a que la aprobación de este último taller da lugar a la obtención del título que habilita para el ejercicio profesional. ¿Pero qué pasa si habiendo llegado a esa instancia un/a estudiante presenta problemas para asumir las tareas propias del maestrx a cargo de un grupo? ¿Se trata solo de revisar el desempeño del/la estudiante o se vuelve necesario considerar al mismo tiempo la intervención del equipo de profesionales desde un lugar

1. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) Diplomada y Especialista en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio Educativas (FLACSO). Regente del Nivel Terciario de la Escuela Normal Superior N° 7 "José María Torres" y Profesora de Didáctica de la Educación Inicial I y II en la misma institución. Profesora a cargo del Seminario "Trabajo de Campo en Problemas Socio-Políticos de la Educación para la Primera Infancia" de la Maestría en Educación para la Primera Infancia (FFyL-UBA). Buenos Aires, Argentina. clarisalabel@yahoo.com.ar

de implicación? Estas preguntas motorizaron nuestra indagación, en primer lugar, para desplegar la escena evitando las predicciones y las certezas anticipadas. Una invitación a ubicarnos en la posición de interlocutores, dar cabida a una conversación, abrir la escucha a la palabra y las significaciones de la estudiante sin obturar el sentido de los acontecimientos con interpretaciones diagnósticas, que muchas veces llevan a demostrar los propios supuestos.

La escena: la misma piedra

Oriana [2] estaba haciendo las prácticas de residencia -el tramo final de su carrera- y tenía inconvenientes para asumir su lugar como maestra de nivel inicial. Se trataba de la segunda vez que, por propia elección, cursaba este taller con la misma profesora. Elena, la profesora, consciente del desafío, si bien se sentía halagada, también se planteaba la complejidad que entrañaba para ella "correrse del peligro de la biografía anticipada", "acompañarla sin prejuzgar" y establecer "la confianza necesaria para esta nueva relación pedagógica".

En las primeras semanas de su residencia, la estudiante parecía más segura en la resolución de los diferentes trabajos que se le solicitaban. Pero, al llegar a la instancia de prácticas intensivas que requiere hacerse cargo de la totalidad de la tarea educativa con un grupo de niñxs nuevamente comenzó a mostrarse intranquila, dudosa, con inconvenientes para asumir la coordinación y para reflexionar sobre lo realizado.

El año anterior, por recomendación de sus profesorxs, Oriana había asistido a instancias de tutoría, una modalidad de acompañamiento personalizado a lxs estudiantes a cargo de una profesora-tutora que se ocupa de brindar un espacio singular para abordar las trabas con las que se encuentran lxs alumnxs en su trayectoria educativa. También había asistido al taller de escritura para revisar y trabajar la organización de sus escritos. Sin embargo, aun cuando se había apelado a los dispositivos establecidos institucionalmente a fin de ofrecer un recorrido que le aportara otras herramientas para afrontar los tropiezos, la reiteración de situaciones desnudaba los obstáculos que se resistían a entrar en otro cauce.

Elena estaba preocupada. Se preguntaba acerca de las decisiones a tomar, de los pasos a seguir y si era el momento de volver a suspender la práctica, con las implicaciones que esta medida traía aparejadas. También se sentía "muy exigida y angustiada", lo que le impedía tener la claridad necesaria para pensar en cómo continuar. Lxs profesores asesores que acompañaban el proceso de Oriana coincidían al señalar que sus prácticas no respondían a los requerimientos para poder recibirse. Todos acordaban en que "no presentaba las planificaciones en tiempo y forma", "tenía problemas para coordinar al grupo", "se la pasaba llorando" y "no tenía registro" de lo que le pasaba. También subrayaban que la estudiante había cambiado una planificación acordada con uno de los asesores "sin consultar ni avisar" y "no podía explicar los motivos de su decisión", lo que les parecía "imperdonable".

Algunas derivas de la escena. Hacia el tiempo de comprender

Conversando con la coordinadora del campo de la formación de las prácticas profesionales, identificamos la necesidad de generar otro espacio de intercambio para tratar de ubicar cuál era la dificultad que estaba planteando la profesora de residencia y qué era lo que veían los asesores.

2. Si bien los participantes dieron su consentimiento para la elaboración de este trabajo, decidí cambiar los nombres para resguardar su intimidad.

3. Tal como explica Susana Brignoni "el soporte técnico es un dispositivo que se propone como un espacio y un tiempo de lectura: intenta rastrear qué operadores vuelven legibles las situaciones actuales sin quedarse enganchado con las lecturas que se efectúan desde el sentido común o desde las lógicas homogeneizadoras de la actualidad" (Brignoni, 2010).

Sobre la base del dispositivo de soporte técnico [3] implementado por Susana Brignoni (2010), nos propusimos establecer un tiempo y un espacio que nos permitiera hacer una lectura de las situaciones descriptas interrogando las certezas, los enunciados homogeneizadores, poniendo un velo a lo ya sabido, renunciando a saber *por* la estudiante. Se trataba de vaciar los relatos de significaciones anticipadas, ubicarnos en el lugar de receptores de un *llamado* que se ponía de manifiesto en el llanto de Oriana, sin anteponer interpretaciones derivadas de la normativa que, indefectiblemente, conducían a situar a esta estudiante como transgresora respecto de las pautas establecidas y acordadas con ella. El sentido de los intercambios era iniciar un proceso de búsqueda de elementos mediadores que nos permitieran salir de las posiciones polarizadas o del riesgo de entrar en un círculo de repeticiones si no lográbamos reconocer en las manifestaciones del malestar el síntoma que se resistía a *ser educado*, a responder del modo esperado. La reiteración de los hechos nos daba una pauta de que allí había otra cosa en juego. Los propios sujetos involucrados desconocían las causas y tampoco lograban encontrar otro modo de resolver. La preocupación de Elena la llevaba a cuestionarse su propia práctica. Le sugerí que escriba.

Posiciones y discursos: las preguntas que se abrieron

Hasta aquí todos los comentarios insistían en señalar la falta. Un relato que al confirmar los obstáculos volvía a ubicar a Oriana en el mismo punto que el año anterior había llevado a sus profesores a interrumpir su residencia. En el caso de Lucía, otra estudiante que al igual que Oriana repetía su residencia con Elena, la situación se dirimió de otro modo:

> *"Con Lucía hubo un momento de límite. Debía un montón de cosas. Yo le dije: Si vos no presentás tus planificaciones para mañana, tu residencia no continúa. Le dije que no se podía escudar más en que trabaja mucho, ni en los tiempos. Vino a mi casa y me trajo todas las planificaciones que debía" (relato de Elena).*

La apelación al discurso Amo al que recurrió su profesora, puso en movimiento a Lucía y funcionó como un modo de destrabar los acontecimientos. Me animo a decir que, en este caso, Elena asumió el lugar del otro simbólico de la ley, señalando un límite que permitió a la estudiante encontrar un camino para resolver. A partir de esa situación, la práctica de Lucía, fue hallando un rumbo. Pero esta posición no tuvo los mismos resultados con Oriana.

Cabe aquí realizar un paréntesis para explicar brevemente cómo es posible valernos de los discursos como una herramienta para plantear algunas intervenciones viables. Perla Zelmanovich (2010) explica que los cuatro discursos que elabora Lacan en el Seminario XVII (Discurso del Amo, de la Histeria, Universitario y del Analista), formalizan diversos modos de establecer un lazo social, distintas formas de vincularse con los otros. Al instalar un lazo social se abre la ocasión de realizar algún tratamiento de lo pulsional, aquella energía que irrumpe y que requiere una orientación, un destino. La educación trabaja para orientar la pulsión hacia la producción cultural, ofreciendo un marco regulatorio posible, sabiendo que siempre hay un resto que se escapa y que es imposible de atrapar.

Sin ánimo de adentrarme en una explicación que de por sí es muy compleja, lo que me interesa remarcar aquí es la oportunidad de situarnos como agentes de diferentes discursos para establecer un lazo, rotando de posición. Ubicada como agente del discurso Amo, la profesora estableció la Ley, preocupada por conseguir que la estudiante respondiera a sus requerimientos (entregar las planificaciones a tiempo, profundizar sus lecturas, replantear su lugar para lograr coordinar el grupo). No obstante, la pretensión de hacer que la cosa marche en función de la normativa se desplomó cuando, como en el caso de Oriana, se puso de manifiesto la imposibilidad de regular sus comportamientos según lo esperado.

Para cursar las materias y las prácticas en el profesorado se establecen ciertas condiciones que, si se rigidizan, pueden funcionar como frenos que excluyen a aquellos estudiantes que no logran adaptarse a los parámetros y normativas establecidos. Una lógica que en caso de hacer abstracción de las particularidades de la situación educativa o del modo en que los diferentes integrantes de la institución las significan, terminaría por depositar en los sujetos la responsabilidad de resolver por sí mismos los obstáculos, entendidos como un déficit individual que les impide aprender.

Intentando que las cosas marchen y ayudar a Oriana a salir de la repetición de situaciones que le impedían asumir la coordinación del grupo de niños, Elena había probado ubicarse en el discurso universitario, diciéndole lo que tenía que hacer. Esta posición, que pone al agente del discurso en el lugar de quien detenta el saber aportando información que se transmite para ilustrar al interlocutor puede dejar a quien lo recibe en una actitud pasiva que lo enfrenta con la falta, un lugar de conformismo y aceptación. Decirle a Oriana qué hacer y cómo hacerlo, tampoco resultó en un cambio que permitiera a la estudiante encontrar otras derivas para construir nuevos sentidos y descubrir sus propios modos de lidiar con aquello que la mantenía atrapada en la angustia.

Hebe Tizio (2010) nos ayuda a pensar en la diferencia entre una perspectiva que nos lleva a actuar suponiendo que sabemos acerca de lo que es bueno para el otro y aquella que lo habilita a asumirse como sujeto responsable. ¿Cómo manejar la distancia entre el propio ideal y las posibilidades de la estudiante? ¿Cómo dejar algún vacío para motorizar su deseo?

Del malestar al síntoma

Para abrir otras derivas, comenzamos a pensar en cómo ayudar a Oriana a significar su malestar y traducirlo en síntoma.

Tanto Susana Brignoni como Hebe Tizio, explican que el síntoma es una construcción que cada sujeto elabora, produce, encuentra para lidiar con las situaciones que le generan malestar. Se trata de una solución que se repite, que insiste, pero que siempre es desajustada. Por eso, si bien genera cierta satisfacción, al mismo tiempo también se padece. Refiere a aquella respuesta que el sujeto produce frente a una situación ante la cual no sabe bien qué hacer, o sea, hace lo que puede y como puede. Portador de un saber, de un sentido, es un orientador que abre un campo de posibilidades y que se presenta como un llamado al otro, porque pide ser interpretado. Da cuenta de lo que no funciona, pero como se muestra de manera simbólica, de forma polisémica, hay algo de lo real que se pierde en los intentos de enunciación (BRIGNONI, 2010; TIZIO, 2010). Tal como nos advierte Rithée Cevasco (2007), lejos de ser algo que hay que eliminar[4], es necesario considerar al síntoma como un indicador de los límites de todo saber.

¿Qué es lo que había impulsado a Oriana a tomar la decisión de modificar lo planificado? ¿Por qué Elena planteaba esa situación como "imperdonable"? ¿Por qué el enojo? Había allí una confrontación de puntos de vista que no daba lugar a la posición de la estudiante. La "desobediencia", ¿podía leerse como un intento de preservar el deseo, como un paso hacia la autoafirmación, como un anhelo de separarse del Otro, de asumirse como diferente? Las opciones que barajábamos hasta ese momento se orientaban (sin que lo hubiéramos advertido) hacia el castigo aleccionador ante la rebeldía, lo que parecía empujar a Oriana a un lugar de infantilización.

Interrogar los enunciados nos permitió comenzar a producir una narrativa que admitiera las diferencias. ¿Cómo incluir esas dificultades que presentaba la alumna como parte de la propia práctica profesional? ¿Qué hacer con este modo de presentación de la estudiante que no respondía a lo esperado y que aparentemente se resistía a tomar y a apropiarse de las sugerencias e indicaciones que le hacían lxs profesorxs?

4. Pensar en el síntoma como algo a eliminar remite a la idea del síntoma como trastorno. La perspectiva del trastorno supone por un lado que hay un desarrollo normal y que el síntoma es un desvío que debe eliminarse para restituir la armonía supuestamente perdida o nunca alcanzada. Pero, además, presume que quien padece el síntoma no tiene ningún saber (consciente ni inconsciente) acerca del mismo y que no puede hacer nada al respecto más que eliminarlo o tratar de adormecerlo. Considerarlo en cambio como una solución nos permite pensar en el síntoma como el modo que encuentra el sujeto para preservar su deseo, aún a costa del padecimiento que le produce (Cevasco, 2007).

Algunas claves: la ética de las consecuencias y la práctica entre varios

El encuentro con el límite del propio discurso, que insistía en decirle a la estudiante qué tenía que hacer, abrió la oportunidad para reorientar el acompañamiento que se estaba sosteniendo. La demanda directa llamando a la responsabilidad no contribuía a la regulación subjetiva. Aun cuando lxs profesorxs tenían *las mejores intenciones*, el llanto de Oriana era una expresión sintomática de que la reiteración de esas intervenciones producía el efecto de dejarla atrapada en una alienación mortificante, fijando el problema que se intentaba resolver. Para no caer en la decepción era necesario interrogar las certezas, dar paso al enigma, suponer que había otra cosa en juego, inaugurar un cambio de estrategia que generara un espacio para otros anudamientos. Una nueva rotación, esta vez por el discurso del analista [5], que convocara a Oriana a trabajar, a buscar sus propias respuestas. Dejarnos guiar por la *ética de las consecuencias* y no por las *buenas intenciones* (AROMÍ, 2005).

Contrariamente a una ética de las buenas intenciones que supone la posibilidad de controlar de buena fe todo aquello que nos proponemos hacer, una ética de las consecuencias pone de relieve la responsabilidad que tienen los profesionales en relación con sus actos, con el por-venir, sin perder de vista al sujeto. Es necesario considerar la existencia del inconsciente, y con ello, que siempre hay algo que se nos escapa. Para los docentes que solemos recomendar, prescribir, señalar cómo hacer o cómo deben ser las cosas, es difícil construir la responsabilidad educativa desde una ética de las consecuencias, sostener una oferta sin querer saber todo acerca del otro y lo que le conviene. Allí donde hay algo que no se sabe, el hecho de llenar los lugares con los enunciados y las estrategias habituales nos conduce muchas veces a tratar de demostrar lo ya sabido.

Junto con Hebe Tizio (2010), consideramos que la responsabilidad siempre está presente. Por eso propusimos un trabajo que, partiendo de reconocer las propias limitaciones, habilitara una búsqueda con otros, para leer la situación desde un discurso que no arrojara la tarea de resolver las trabas a la estudiante o a las tutoras desligándonos del problema. Había entonces un saber a construir entre colegas, comenzando por flexibilizar el modo de ubicarnos en la escena. Una *práctica entre varios* [6] que nos permitiera sostener el lazo con la estudiante, multiplicando las referencias y la posibilidad de hacer ingresar los desbordes (que se manifestaban en llanto y en prácticas desreguladas) en algún tipo de discurso. Abrir y diversificar las opciones para que Oriana pudiera elaborar sus propias respuestas con la mediación de los contenidos de la cultura. Dejar de querer saber por ella y establecer un margen que alojara su búsqueda.

Decidimos llamar a Julia, la tutora, para que nos ayudara a pensar considerando la voz de Oriana, sus enunciados y su lugar de enunciación. A diferencia de lo que venía sosteniendo el equipo de residencia, la tutora afirmó que Oriana reconocía las dificultades que le señalaban lxs docentes y que, a pesar de desconocer los motivos, tenía “absoluto registro de lo que le pasaba”.

En el espacio de tutoría, un lugar de intimidad en el que Julia habilitó un tiempo para trabajar la implicación subjetiva, Oriana pudo volver sobre los comentarios que sus profesores le hacían después de la observación de sus prácticas. No solo logró considerar los señalamientos, sino que consiguió reconocer sus dificultades. Julia le devolvió la pregunta acerca de la angustia que Oriana expresaba en un llanto incontenible: “si decís que no

5. Desde el lugar de agente del discurso del analista se abre un espacio de pregunta que impulsa al sujeto a conectarse con el propio deseo, a buscar y elaborar sus propias respuestas a partir de identificar “las determinaciones significantes a las que quedó atado en los encuentros con los otros” (Zelmanovich, 2010).

6. La *práctica entre varios* es el nombre que Jacques-Alain Miller le dio a un modo de trabajo clínico con niños autistas y psicóticos desarrollado en 1974 por Antonio Di Ciaccia, fundador de Antenne 110, una institución ubicada en Bélgica. Se trata de un trabajo que haciendo campo en el sujeto se caracteriza por la pluralización de referentes. Este es el nudo que nos interesa recuperar como modalidad de abordaje. Antonio di Ciaccia señala que el dispositivo se estructura sobre cuatro ejes, que, a los fines de nuestro objetivo, recuperaremos del siguiente modo: la referencia de cada miembro del equipo con el sujeto, la reunión del equipo, la función del coordinador y la referencia teórico-clínica.

podés, que ya no te importa llegar a ser docente, ¿por qué estás tan angustiada?". Esa pregunta que la propia Oriana retomó en su relatoría final, le permitió, por un lado, hacerse cargo del propio sufrimiento, y por el otro, comenzar a asumir la responsabilidad de hacer algo con eso que le pasaba. Por supuesto que acompañada por sus profesores, en el marco de la institución.

Alicia Azubel (2016) nos remite a pensar en el lugar de la victimización como respuesta ante la imposibilidad de lidiar con una condición o acontecimiento y como un modo de mantenerse ajeno a una implicación responsable frente a los hechos. El problema de quedar fijado en este punto, señala, es que una circunstancia pase a ser constitutiva de la propia identidad. Si el sentimiento de impotencia se instala como punto *fuerte*, una consecuencia posible, advierte Azubel, es que el sujeto se sitúe inconscientemente en un lugar de ajenidad frente al propio destino eludiendo toda posibilidad de cambiar de la posición de objeto en la cual se encuentra alienado, a un lugar activo de implicación subjetiva. Otro riesgo es el de lo que la autora denomina *dialéctica de la postergación infinita*, un modo de eludir la pregunta acerca de *qué tengo que ver yo con esto que me está pasando* (AZUBEL, 2016).

El relato que Julia aportó al equipo de profesores puso de manifiesto un enfoque diferente respecto de la posición de la estudiante, que movilizó y conmovió la perspectiva de Elena. Se trató de un punto de inflexión que inauguró una nueva visión.

En su hoja de ruta, Elena escribió: "*Y se agranda el círculo con la mirada de Julia, la tutora. Al contar sobre los encuentros semanales que tienen, de repente escucho a otra Oriana, veo lo que no vi, se desmoronan mis apreciaciones sobre el desempeño que está teniendo*".

Es a partir de ese desmoronamiento de la caída de las certezas que Elena logró reconocer a Oriana con sus marcas particulares. Por esa vía se liberó de los significantes fijos, logró hacer lugar a una posición más permeable, habilitando la emergencia del sujeto, lo que impulsó a Oriana a trabajar para recuperar la dimensión de su deseo singular.

Lo que decanta

Cuando los profesionales nos encontramos con los límites del propio saber y logramos salir de la fascinación que nos produce el síntoma rechazado en el otro (en este caso la estudiante), podemos preguntarnos acerca de la responsabilidad que nos compete. Orientados por los tropiezos de nuestras propias acciones, el trabajo conjunto abrió la posibilidad de interrogar nuestra perspectiva inicial. Se trataba además de poner en juego nuevos recursos simbólicos para contribuir a un cambio de posición que le permitiera a Oriana realizar un pasaje del lugar de padecimiento a una posición activa, de sujeto implicado; salir del "no tengo tiempo", "no puedo", "no me sale", de la angustia y el llanto, para ubicarse en una nueva cadena significante que la habilitara a asumir su función docente conectándose con la cultura y con los saberes construidos a lo largo de su formación en el profesorado.

En la relatoría, una instancia de cierre de los talleres en la que lxs estudiantes presentan un análisis acerca de alguna experiencia significativa de sus prácticas, Oriana contó su tránsito por la residencia, dando cuenta del proceso realizado. Si bien no pudo identificar un acontecimiento promotor del giro, describió su cambio de posición y destacó el trabajo conjunto con todo el equipo de profesorxs. Cabe agregar que la pluralidad de discursos aportó una modalidad que no solo permitió a la estudiante encontrar su propio lugar, sino que enriqueció a todxs lxs integrantes del equipo.

Oriana también refirió que algunas de sus dificultades requerían una modificación de las actividades, contemplando variables que no había podido considerar en el momento de planificar. A partir de un señalamiento de sus profesorxs, descubrió que "poner pautas", establecer por dónde transitar, qué es lo que se puede y qué lo que no se puede, anticiparles a los niños qué es lo que iban a hacer y qué se esperaba que hagan, no solo los organizaba, sino que "calmaba ansiedades":

> "… fue un proceso aprender que no está mal poner pautas… Los chicos necesitan

pautas… También saber yo, cómo poder organizarme”.

Se trata de un saber que evidentemente ella resignificó frente a la necesidad de utilizarlo. Un conocimiento al que accedió a lo largo de su tránsito por el profesorado, pero que adquirió sentido; se lo pudo apropiar, decantó en esa instancia. El saber “calma las ansiedades” porque aporta elementos teóricos para pensar la propia práctica. En línea con Susana Brignoni, subrayamos que el corpus teórico recubre la función como una vestimenta, como una envoltura que permite formalizar la función profesional, evitando de este modo que el cuerpo quede al desnudo, expuesto. De allí que la formación sea un eje central que protege simbólicamente ya que permite mediar la relación entre las personas (BRIGNONI, 2014).

Correr el velo

Desde el punto de vista educativo, es relevante no quedar capturado por los síntomas que presenta el sujeto. De seguir el curso de nuestra percepción inicial, hubiésemos tendido a sancionar mediante la exclusión las conductas que se apartaban del ideal esperado por lxs profesorxs y por un supuesto ideario atribuido a la institución educativa. Entre los recursos pedagógicos que hacen posible salir de esa trampa es importante preservar el lugar del educador, no abandonar la función y persistir en el esfuerzo que requiere el trabajo con otros: las interconsultas, la conversación entre profesionales. Sin desconocer lo que no marcha, se trata de hacer un sitio para que la pedagogía tenga lugar. En la búsqueda de soluciones, es fundamental considerar la riqueza propia de la oferta que realizamos, más allá de lo que el estudiante demanda, más allá de las huellas de la repetición, del modo de presentación. Este abordaje implica, además, que el propio sujeto pueda hacerse cargo de la búsqueda de la verdad que se presenta sintomáticamente y que él mismo desconoce. De allí que esta situación no se dirime sobre la base de la voluntad de cambio. Necesita de otro, en este caso del educador, que advertido acerca de la tendencia a rechazarlo por perturbador y disruptivo, esté dispuesto a alojar ese síntoma, solicitar un acompañamiento para aquello que él no sabe o no puede abordar y decidirse a trabajar su propia posición con otros. Una tarea que, en este caso, precisa además de una institución que haga lugar a estas prácticas, que, de lo contrario, no podrían implementarse.

Empezar a pensar usando estas categorías de análisis es como correr una cortina. Uno intuye o entrevé (según el espesor de la tela) qué es lo que hay del otro lado. Sin embargo, cuando logramos o decidimos correrla, nos encontramos con un paisaje repleto de matices que antes no veíamos. Una vez que descubrimos esa variedad, es muy difícil volver a la posición anterior.

Referencias bibliográficas

Balbi, C. (2012). *Psicoanálisis y Transdisciplina: La intervención en el campo educativo. INFEIES – RM, (1)*1. Presentación de casos. Recuperado de http://www.infeies.com.ar/numero1/04.html [fecha de consulta: 28/09/20]

Barbagelata, Norma (2010). *"Exploración sobre el lazo social en nuestra época"*, Clase 7 (virtual) Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio–educativas, Cohorte 3, FLACSO, Argentina.

Brignoni, Susana (2007). *"Una experiencia de conversación entre psicoanálisis y prácticas socio-educativas: de la gestión del usuario a la producción del sujeto"*, Clase 10 (virtual), Curso Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. Cohorte 1. FLACSO, Argentina.

Brignoni, Susana (2014). *"Síntomas actuales en ámbitos educativos. Saber y sublimación"*, Clase 2 (virtual) en Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio – Educativas, Cohorte 1. FLACSO, Argentina.

Cevasco R. (2010). *"Lo irreductible del malestar y las lógicas de segregación. De la modernidad femenina a la escena educativa"*, Clase 14 (virtual), Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio- Educativas. Cohorte 1. FLACSO, Argentina.

Di Ciaccia, A. (20/06/2003). *"A propósito de la práctica entre varios"*
intervención pronunciada en la "Rencontre PIPOL" París, en la sección RI3. *Jornadas de estudio sobre el psicoanálisis aplicado*, Fondation du Champ Freudien y de la Ecole de la cause freudienne, por el Programme International de recherche sur la Psychanalyse appliquée d´Orientation Lacanienne (PIPOL). Recuperado de https://es.scribd.com/doc/104719152/la-practica-entre-varios-Antonio-Di-Ciaccia[fecha de consulta: 28/09/20]

Kiel, Laura y Zelmanovich, Perla (2007). *"Los padecimientos en la escena educativa y los avatares del lazo social"*, Clase 5 (virtual), Curso en Psicoanálisis y Prácticas Socio – Educativas, Cohorte 3, FLACSO, Argentina.

Tizio, Hebe (2005), *"La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma"*, en Tizio H. (coord.) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis.* Barcelona, España. Gedisa.

Tizio, Hebe (2010). *"Algunos elementos de reflexión para los profesionales del ámbito educativo. Los aportes del psicoanálisis"*. Clase 18 (virtual), Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio – Educativas, Cohorte 3, FLACSO, Argentina.

Zelmanovich, Perla (2014). *"Arquitectura del malestar en la cultura educativa: leer la estructura en las prácticas profesionales, hacia la construcción de una orientación de trabajo"*, Clase de Bienvenida (virtual), Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas – Cohorte 2, FLACSO, Argentina.

Zelmanovich, Perla (2014). *"La constitución del sujeto en un tiempo lógico y discontinuo, en los desfiladeros de dos operaciones: alienación separación"*, Clase 4 (virtual), Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas – Cohorte 2, FLACSO, Argentina.

Cómo citar este trabajo:
Label, C. (2020). Cómo alojar la problemática de lxs estudiantes sin obturarla con las propias dificultades profesionales. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

LA PEDAGOGÍA DEL “PARA TODOS” DESAFIADA POR EL “UNO POR UNO”

Flavia Terigi [1]

Resumen

Buena parte del conocimiento pedagógico del que disponen lxs docentes está estructurado según la lógica de la escolarización graduada y ordenada por edades. Por esta razón, la perspectiva monocrónica del aprendizaje es una pieza fundamental del enfoque didáctico usual. En contraste con esta situación, los contextos en que trabajan lxs docentes son diversos y, según revelan la investigación y la sistematización de experiencias, numerosas iniciativas enfrentan la necesidad de salir de la monocronía.

El siguiente texto examina el problema de la homogeneización en el ordenamiento usual del conocimiento didáctico, y señala que la eventual invención del hacer que se concreta en experiencias que rompen la monocronía no deriva automáticamente en producción de nuevo saber pedagógico.

Palabras clave: Pedagogía, forma escolar, todo a todxs

En distintas actividades de formación en las que tuve la oportunidad de trabajar planteé, a modo de exploración, la frase “*A mí no me prepararon para esto*”, para invitar luego a los y las participantes a completarla. Quienes tomaban el desafío de completar la frase utilizaban expresiones como “alumnos desatentos”, “que no se concentran”, “inconstantes”; “alumnos migrantes” y “alumnos migrantes con lengua materna distinta que el español”; “niños, niñas y adolescentes que padecen abuso y violencia familiares”; “violentos en la escuela”, o “que crecen sin apoyo familiar”…. De a poco he podido reunir una enumeración de lo que es “esto” para muchos docentes, una enumeración en la que acaba coleccionada la humanidad en su profunda diversidad.

Un modo trivial de interpretar este listado es entender las respuestas de los y las docentes como expresiones de su resistencia a los cambios necesarios en la acción educativa frente al reconocimiento de la diversidad. Sin embargo, desde mi punto de vista, no es muy orientador interpretarlo como resistencia. Me parece más atinado identificar aquí un problema con el saber profesional y, en particular, con el saber pedagógico. Es necesario tomar debida cuenta del desajuste que existe en las estrategias y recursos pedagógicos con los que cuentan los y las docentes, visto el saber acumulado por la tradición pedagógica, y las situaciones educativas en las que trabajan. Por eso prefiero interpretar aquel listado no como efecto de una resistencia, sino como efecto de un sistema que se ha constituido históricamente, y al que la pedagogía contribuyó, primero para producirlo, luego para interpretarlo y, finalmente, para pensarlo de otro modo (en esto estamos).

Las expresiones de los y las docentes son reacciones lógicas ante el quiebre de un supuesto constitutivo del sistema escolar, que es la estandarización. Para trabajar con todos los niños y niñas, con todos/as los y las adolescentes, para enseñarles un enorme *stock* de conocimientos, se organizó un sistema de trabajo bajo una cierta economía de esfuerzos. El principio de homogeneización que añoran los docentes que no se sienten “preparados para esto” no es, en este proceso, la versión que salió mal de un sistema pensado para otra cosa, sino un rasgo constitutivo del sistema.

1. Licenciada en Ciencias de la Educación, Magister en Ciencias Sociales, Doctora en Psicología, Decana del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento y Profesora Titular de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, fterigi@campus.ungs.edu.ar

En un trabajo relativamente reciente (TERIGI, 2015) planteé tres distinciones sobre los sentidos que toma el *principio de homogeneización* en la educación escolar:

- meta o efecto del trabajo escolar,
- rasgo sustantivo del método de instrucción,
- condición para la eficacia del método.

En primer lugar, la homogeneización es aquello que el trabajo escolar quiere producir como meta o efecto de trabajo escolar. ¿Qué buscaba la educación? Producir un tipo de sujeto, y ese tipo de sujeto es, bajo cierta concepción, homogéneo. Hoy podemos discutir si la meta del trabajo escolar debe ser la homogeneización, pero en otro momento histórico pudo significar un gesto que se proponía producir una igualdad allí donde no existía.

En segundo lugar, la homogeneidad constituye un rasgo central del método de instrucción. Enseñar todo a todos, que es el apotegma que hemos estudiado a propósito de la didáctica, supone un rasgo del método que es hacer con todos lo mismo. El abordaje organizacional que finalmente estructura el saber pedagógico, la simultaneidad, presupone, como rasgo central, la homogeneización. Hoy podemos discutir si *lo mismo con todos al mismo tiempo* produce el efecto de igualdad que se buscaba.

En tercer lugar, para que todo esto funcione, para hacer *lo mismo con todos al mismo tiempo y lograr los mismos aprendizajes*, se necesita como condición que los sujetos agrupados para ese trabajo -que será el mismo con todos- sean relativamente homogéneos. De allí se siguen los agrupamientos, las edades teóricas…. De lo contrario, el sistema no funciona.

Hoy contamos con conceptos del campo de la pedagogía que nos permiten hacer un análisis crítico sobre la homogeneización en el sistema escolar, sobre lo que ha sido llamado la “máquina de educar” (Pineau, Dussel & Caruso, 2001), pero el sistema institucional funciona con una lógica homogeneizadora que no se desmonta por nuestra crítica. En su sentido estructural, la escuela no es una institución cuya forma esté preparada para el uno a uno.

Ahora bien, ¿cómo se hace algo del orden del uno a uno en una institución que tiene como rasgo estructural la homogeneización? El campo de la pedagogía ha organizado una parte de la respuesta bajo la categoría “nuevos formatos”. Frente a las dificultades en la escolarización de los sectores vulnerabilizados, pero también en una suerte de esfuerzo superador de las críticas que se le realizan a la escuela en la fase contemporánea de la escolarización, se ha instalado en el discurso pedagógico la necesidad de explorar “nuevos formatos” en la escolaridad. La expresión “nuevos formatos” pretende contraponer ciertas novedades (como la reorganización interna de las instituciones, la flexibilización de tiempos y espacios, o la creación de nuevas funciones en el ámbito institucional, entre otras) a los aspectos estables de la escolarización. Por cierto, en este trabajo preferimos términos con mayor carga conceptual, como los de *gramática de la escolaridad* (Tyack y Tobin, 1994) y forma escolar (Vincent, Lahire & Thin, 2001), sin que ello implique desconocer el peso que ha tomado la idea de “formatos” en los documentos de las autoridades educativas y en la literatura reciente.

¿Cuál es la expectativa que sostiene la propuesta de cambios en la forma escolar? Que la modificación en las estructuras organizativas de la escolaridad haga posibles las transformaciones en el nivel de las prácticas. Esa es una expectativa que debemos discutir desde el campo de la pedagogía: debemos advertir que no alcanza con la modificación organizacional; que se requieren otros enfoques, enfoques didácticos potentes, distintos de los que se han desarrollado bajo el mandato homogeneizador. Es frecuente que la introducción de innovaciones por parte de las políticas produzca modificaciones en aspectos organizacionales del funcionamiento escolar, pero no logre impactar en el modelo pedagógico predominante. Los enfoques didácticos no cambian porque cambie la forma escolar; no cambian porque anidan en la formación de docentes y en buena parte de la producción artefactual (como los *curricula* y los libros de texto); en ellas sigue prevaleciendo una suerte de visión monocrónica del aprendizaje que debería ocurrir en la escuela.

Reconocer que no todos aprenden lo mismo en el mismo tiempo, sostener que para lograr aprendizajes equivalentes los recorridos no tienen que ser necesariamente los mismos para todxs, superar la repitencia como

única forma histórica de reagrupamiento[2], requiere de parte de los actores concernidos un tipo de conocimiento profesional que permita dar otras respuestas diferentes de la homogeneización a las diferentes cronologías de aprendizaje que realizan los sujetos.

En este punto es necesario plantear una distinción. Podemos reconocer que en numerosas experiencias en desarrollo (a veces en escuelas específicas, a veces en el marco de programas gubernamentales, o en iniciativas promovidas por organizaciones sindicales, o colectivos de docentes no sindicalizados) están ocurriendo modos de hacer las cosas que marcan una diferencia con las formas usuales. Llamaremos a esto *invención del hacer* (Terigi, 2008). Con esta categoría se trata de reconocer que, a una vacancia en la producción de conocimientos para la enseñanza en condiciones organizacionales transformadas, la práctica docente responde con un hacer que no puede descansar enteramente en los saberes profesionales disponibles, y debe componer otros elementos. La distinción que proponemos es entre *invención del hacer* y *producción de saber*. En numerosas experiencias en desarrollo hay un saber en acto, o generándose, para sostener la experiencia. Pero producir saber pedagógico implica grados de reflexividad y de elaboración de este hacer que permitan que eso que se está produciendo cuando se inventan modos de educar pueda sistematizarse, pueda incorporarse al debate público y pueda conmover el saber profesional de la monocronía, la homogeneización y la repitencia.

¿En qué clase de experiencias está produciéndose la *invención del hacer*? Se trata de experiencias que comparten varios de los siguientes rasgos:

- La orientación de la experiencia por el problema, por aquello que en la pedagogía está visto como problema, como lo que no sabemos cómo resolver.
- La ruptura con el aula monogrado, y con sus tecnologías de enseñanza.
- La superación de la individualidad del trabajo docente y de una visión técnica, y el reconocimiento de que se trata de un trabajo intelectual, político, social.
- La fabricación de situaciones que permitan a los sujetos aprender, situaciones atentas a la diferencia entre apropiarse de los instrumentos culturales que la escuela pone a disposición y solo repetir las respuestas esperadas para acreditar.
- El planteamiento de interrogantes sobre las potencialidades insospechadas de la forma escolar. Nos hemos pasado mucho tiempo destacando los aspectos problemáticos de la forma escolar. Muchas de estas experiencias, en cambio, se colocan en un lugar distinto: se plantean qué se puede hacer con las escuelas que tenemos, con las escuelas que conocemos.

Ahora bien, la distinción entre invención del hacer y producción de saber sugiere que no alcanza con describir las experiencias; se requeriría también sistematizar los aprendizajes relevantes que nos deja el análisis de distintas iniciativas que procuran desafiar la monocronía. Esto, por su parte, nos ayudaría a examinar mejor el problema de la monocronía en el ordenamiento usual del conocimiento didáctico.

Para cerrar esta reflexión comparto -a modo de viñetas- escenas de tres momentos históricos que proponen otras tantas reflexiones sobre el estado del saber pedagógico.

La primera escena se produce a fines de la década del sesenta. Philip Jackson publica su extraordinario libro *La vida en las aulas*. En la apertura del primer capítulo escribe:

2. No quiere decir que no existan alternativas, como programas de aceleración u otras iniciativas. Lo que se señala es que, *a escala del sistema*, la respuesta institucionalizada sigue siendo la repitencia.

> Cada mañana de los días laborables entre septiembre y junio, unos 35 millones de norteamericanos se despiden con un beso de sus seres queridos, recogen la bolsa con el almuerzo y los libros y parten a pasar el día en esa serie de recintos (que suman aproximadamente un millón) conocidos como aulas de la escuela primaria (1991, p.43).

La escena que describe Jackson pone el *zoom* en la escala del sistema: 35 millones de personas concurren a un millón de recintos donde espera otro millón de personas que son perfectos desconocidos, y a cuyo cargo van a quedar. Jackson escribe:

> La asistencia de los niños a la escuela es, en nuestra sociedad, una experiencia tan corriente que pocos de nosotros nos detenemos apenas a considerar lo que sucede cuando están allí. Desde luego, nuestra indiferencia desaparece ocasionalmente. Cuando algo va mal o se nos informa de un logro importante, podemos reflexionar, por un instante al menos, sobre el significado de la experiencia para el niño en cuestión (1991, p. 43) [El destacado es nuestro].

Para apreciar el significado de la experiencia para el niño en cuestión tenemos que poner el zoom en otra escala, pero no podremos entender aquello que logremos ver si olvidamos en el análisis las condiciones macro de la "experiencia tan corriente".

La segunda escena es de fines de la década del 90. Pineau escribió por entonces un trabajo titulado *Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad* (1999), en el que señala que la escuela moderna, cuyo armado histórico descompone a lo largo de las diez premisas, fue, durante mucho tiempo, una institución en construcción, y que, en algún momento, a mitad del siglo XX, devino aburrimiento y tedio. Ese es el punto en el que Jackson se pregunta por el significado de la experiencia y es el punto en el que nos encontramos ahora.

La tercera escena se produjo en el partido de Moreno, en la provincia de Buenos Aires. El 2 de agosto de 2018 se produjo un siniestro, el estallido de una garrafa por una instalación de gas defectuosa, en el que perdieron la vida la vicedirectora y un auxiliar docente de la Escuela Primaria 49. A partir de este hecho, que tomó estado público y mucha gente conoce, sucedió algo que se conoce menos: durante un tiempo, en Moreno no hubo clases. Una ciudad sin clases; no durante uno o dos días, sino durante semanas…. Lentamente, parcialmente, las aulas se fueron reabriendo en algunas escuelas, pero la actividad escolar tomó una forma peculiar: un par de horas de trabajo con un grupo un día, al día siguiente dos horas de trabajo con otro grupo…. En un ámbito urbano donde la escuela no funciona, se nos revelan, casi como por sorpresa, algunas de las potencialidades que tiene la escuela. Nos preguntamos si es posible imaginar el mundo urbano sin esta institución tan ordenadora de la vida social. Una potencialidad de la escuela es su contribución al orden urbano.

Pero también se plantea la pregunta por la contribución de la escuela para que los sujetos puedan encontrar cierto modo de contar la propia historia. Nos conmovió mucho descubrir un cartel que habían escrito los estudiantes de una de las escuelas secundarias de Moreno cuando pensaban en su egreso, cuando no sabían que ocurriría lo que sucedió: "A nada de serlo todo", decía el cartel. Nos conmovió comprender que para los y las adolescentes y jóvenes que estaban cursando el último año de la secundaria en Moreno se habían perdido todos los ritos de pasaje, de finalización. Eso también es la escuela: esa escuela que sometemos a crítica tiene un sentido en la vida de los adolescentes, de los jóvenes. Señalo esto no para que nada cambie, sino para hacer una invitación a no ser tan severos con una institución que ha sido constituida históricamente bajo el imperativo de la homogeneización y que hoy en día tiene dificultades para dar respuesta a unos imperativos totalmente diferentes. ¿Cómo podría no tenerlas?

Referencias bibliográficas

Jackson, Philip (1991). *La vida en las aulas*. Reimpresión de la edición de 1968. Madrid: Morata.

Pineau, Pablo (1999). Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad. *Revista de Estudios del Currículum*, 2(1), pp. 39-61.

Pineau, Pablo; Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.* Buenos Aires: Paidós.

Terigi, Flavia (2015). *La alfabetización inicial en la unidad pedagógica. Fundamentos político- pedagógicos.* Módulo del Postítulo La Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Programa Nuestra Escuela. Ministerio de Educación de la Nación y Universidades por la Unidad Pedagógica. Buenos Aires.

Terigi, Flavia (abril de 2011). Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual. *Quehacer Educativo*, n° 106, 15-22. Publicación periódica de la Federación Uruguaya de Maestros. Montevideo.

Terigi, Flavia (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales.* Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires.

Tyack, David y Tobin, William (1994). The «Grammar» of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?. *American Educational Research Journal*. 3(31), 453-479.

Vincent, Guy; Lahire, Bernard y Thin, Daniel (junio 2001). Sobre a história e a teoría da forma escolar. *Educação em Revista* nº 33, 7/47. Belo Horizonte.

Cómo citar este trabajo:
Terigi, F. (2020). La pedagogía del “para todos” desafiada por el “uno por uno”. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

LA INVENCIÓN DE UNA FIGURA: EL INTEGRADO

Laura Kiel [1]

Resumen

Con el objetivo de visibilizar ciertas lógicas bajo las cuales se pretende un tratamiento de lo diferente en el campo escolar, se toma al “integrado” como una figura que se desprende -como su contracara- de la categoría de “normalidad”, tal como queda planteada por el discurso cientificista actual. Se produce así una nueva figura: el integrado, que, si bien forma parte del escenario escolar, no necesariamente queda incluida en el universal de los estudiantes. Se propone recuperar la confianza en la orientación ética de una educación que opere como límite a ese empuje a la normalidad.

Palabras clave: inclusión, discapacidad, normalización, colectivos, discursos.

Yo llevo en el cuerpo un dolor
que no me deja respirar.

Manu Chao
Desaparecido

Introducción

Tomo este trabajo como una oportunidad para compartir mi preocupación por los efectos paradojales que las políticas y prácticas de inclusión vienen generando en los ámbitos escolares, y para transmitir ciertas elaboraciones que fueron decantándose como efecto de mi experiencia en el campo de la inclusión escolar, en particular con niños y niñas con proyectos de integración bajo la denominación escolar de TES (Trastornos Emocionales Severos).

1. Psicoanalista, miembro de la EOL, Profesora Adjunta de la Universidad de Tres de Febrero, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, lkiel.psi@gmail.com

Este campo al que me refiero va transformando los escenarios escolares a ritmos vertiginosos y de maneras estrepitosas. Los imperativos de cumplimiento de la "inclusión plena" que llevaron a las escuelas a abrir sus puertas a niños y niñas con patologías que años atrás no sostenían su escolaridad en las escuelas comunes se superpuso con la presencia en las aulas de alumnos con posiciones subjetivas y modalidades de habitar el mundo propios de la época, pero discordantes con las exigencias escolares. Esta conjunción facilitó que aquellos rasgos de los niños y niñas que no respondían a lo esperable devinieran en un trastorno, déficit o discapacidad.

Del dicho al hecho….

En las últimas décadas se ha consolidado un "paradigma de la inclusión" que modifica sustancialmente los modos de concebir la discapacidad y, por supuesto, la educación de las personas con discapacidad. Sin embargo, tal y como se configuraron los marcos normativos y los mecanismos de reproducción de las prácticas, la condición para el sostenimiento de la escolaridad pasó a ser una discapacidad tomada de un manual de distribución de diagnósticos conocido como DSM (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría). Y la inclusión se consolida reproduciendo las lógicas de integración, es decir, desde la perspectiva de los individuos, independientemente de las condiciones colectivas, y desvinculada de las actuales concepciones pedagógicas.

Frente a la exigencia de encontrar respuestas al ingreso de tantos y tantos niños que ponen en jaque la habitabilidad en las aulas, el sistema educativo entendió que ese ingreso masivo de profesionales del campo de la salud podía ser una solución. Se apostó a un saber "técnico", de especialista, que expropia al docente de la confianza en su saber pedagógico. "No fuimos formados para esto" es una frase que porta la verdad de estos procesos.

El campo de la inclusión va quedando así subsumido a las mismas lógicas del paradigma médico que pretende superar. Entre sus efectos podemos ubicar el tratamiento "patologizador" de las actuales subjetividades, así como la extensión a las escuelas comunes de ese paradigma médico que comandaba la educación especial.

En el marco de esta compleja lucha del saber médico y el saber pedagógico solo pretendo indicar que las formas que fue tomando el ideal de inclusión terminó coadyuvando al debilitamiento de los propios dispositivos escolares, diluyendo en consecuencia los límites entre educar y curar. La apelación generalizada en los ámbitos escolares a modalidades intervencionistas, prácticas de evaluación y diagnósticos propios de la salud mental confirmaría este análisis. Se intima a los docentes "comunes" a la detección temprana y al reconocimiento de rasgos que se alejan de una presunta normalidad esperable según parámetros "científicos", así como a la pronta derivación a equipos técnicos compuestos por profesionales de la salud.

Una maquinaria de producción

Si la maquinaria funciona, el dispositivo escolar recibe niños y niñas para transformarlos en estudiantes: "todos estudiantes". Podríamos decir que cada niño o niña que se vuelve sujeto de la educación lo hace porque pasa a ser y sentirse uno más entre otros en los colectivos escolares. Sabemos que las instituciones escolares siempre se las han arreglado para producir lo común entre algunos, reforzando ciertos rasgos que hacen a lo común y dejando fuera de su órbita aquellos otros rasgos no colectivizables. Es así que se conforman los grupos y cada cual se reconoce como parte de los mismos. La dimensión de lo particular-lo común, lo que se comparte con los otros, surge precisamente como producto de la operación de escolarización y no al revés.

Ahora bien, frente a las dificultades para llevar adelante los procesos de escolarización, la maquinaria actual produce una nueva figura, los "integrados", que, si bien forman parte del escenario escolar, no necesariamente quedan incluidos en el universal de los estudiantes. Si esta categoría del integrado no está en referencia al "para todos escolar", por más esfuerzos que se realicen y recursos que se sumen, resultará muy engorroso que un "integrado" devenga en estudiante. Esta operación suele quedar plasmada en la expresión tan recurrente de los docentes: "Tengo 25 alumnos y uno integrado".

Tenemos aquí una advertencia para aquellos que nos dedicamos al campo de la inclusión: es lógicamente imposible incluir a un "integrado" en tanto integrado a un colectivo del que fue ya segregado. Puede quedar dentro, pero difícilmente formando parte. Todos los recursos, tiempos y esfuerzos destinados a restituirle a un niño su condición de estudiante partiendo de la figura del integrado probablemente terminen reforzándolo en ese lugar. Si las prácticas de inclusión se independizan del "para todos escolar", entonces las mismas toman formas intervencionistas, volviéndose totalitarias y avasallantes para los sujetos.

Por otro lado, en tanto segregados del sistema, se les priva de cualquier colectivo escolar de pertenencia, ya que no hay ni podría existir un "todos integrados". Esta falsa categoría deja a los niños y niñas en la soledad de sus cuerpos y sin recursos para ingresar a la escena escolar. La reducción de los niños a su pura nominación de integrados los condena a un trabajo solitario, rutinario y compulsivo.

Por último, cada vez que un niño va a parar al lugar del integrado, en ese mismo acto se constituye el resto. "*No puedo dedicarme solo a él, también tengo al resto*" dirá cualquier docente apelando al sentido común. Es decir, con su cuerpo y su sola presencia en un aula, se refuerza la ilusión de que el resto sí constituye un conjunto homogéneo y armonioso. Una docente refiriéndose a un niño integrado comenta: "*este niño desentona del grupo porque los demás son brillantes*". ¿Será así? ¿Todos los demás son brillantes? ¿O este niño encarna y se hace carne de las diferencias de ese colectivo? Una tarea a futuro para la escuela, y para toda institución social, será desembarazarse de esa ilusión de colectivos armoniosos a costa de pensarlos homogéneos. Pero dejemos este tema para otra ocasión.

Lógicamente imposible

Los proyectos de inclusión -bajo la modalidad de seguimiento de cada trayectoria individual- pretenden muchas veces resolver la operación de escolarización bajo las lógicas del uno por uno. Las intervenciones consisten en acercar a cada cual a un supuesto parámetro o criterio normativo que lo haga parte de ese colectivo escolar.

Hace algunos años, el director de un colegio primario en un espacio de capacitación [2] utilizó la siguiente figura para referirse a la tarea de inclusión: "*me siento como si estuviera metiéndolos a presión para hacerles un lugar, tal como hago con mis medias en el primer cajón del placard*". Me pareció -y aún hoy me parece-terrible la comparación, sin embargo, muestra claramente el cansancio y sensación de agobio frente a una tarea perdida de antemano. En ese momento yo también creía que, con un poco de buena voluntad y algo de decisión, estos niños encontrarían su lugarcito en las aulas. Pero ahora entiendo que no solo es agotador sino lógicamente imposible "meter a presión" uno por uno.

El comentario de una docente de sala de 3 años, preocupada porque su falta de formación podía llevar a que se le "escapara" algún caso, nos muestra en qué medida esta orientación está llevando al colapso a las instituciones escolares y transformando a los docentes en "cazadores de casos". Se los escucha agobiados teniendo que mirar con lupa a los niños y niñas que reciben en sus aulas para no fallar en la detección temprana y prevenir así cualquier posible trastorno que ni siquiera tienen porqué conocer.

2. Un dispositivo denominado "Mesas chicas" para trabajar con directivos de escuelas primarias de CEPA – Escuela de Capacitación de CABA- Equipo dirigido por Perla Zelmanovich, año 2005.

3.Se toma discurso en el sentido que le da Lacan como una estructura que organiza el vínculo social y fabrica la trama de la realidad compartida.

¿Todos normales?

Ese imperativo que pesa sobre los hombros de los docentes haciéndolos trabajar incansablemente en pos del ideal de normalidad no es nuevo. Lo novedoso es que las escuelas hayan quedado comandadas por las lógicas intervencionistas propias del discurso [3] cientificista de manera casi hegemónica. Es precisamente este empuje feroz a una normalidad única y universal, fijada a los parámetros de lo esperable, lo que está alimentando el crecimiento de niños y niñas integrados.

Buscando otros argumentos para que las escuelas dejen de soñar con ese mundo de todos normales, me encontré con un texto de Miquel Leo (2011), en el que utiliza la expresión "totalitarismos de la normalidad". Desde su posición de educador y concernido por el desafío de ofrecer desde la educación un lugar en el dispositivo escolar a niños y niñas que no responden a los criterios de normalidad, se pregunta: "¿Cuándo se había reducido la palabra todos? ¿Cuándo la palabra todos se convirtió en todos los normales?". Este autor propone que "las instituciones, los equipos de profesionales necesitan trabajar y reflexionar sobre las dimensiones teóricas, técnicas y éticas de su tarea, para así superar el sociototalitarismo de lo normal" (párr.7).

Comparto con Leo la idea de que cualquier práctica basada en el imperativo de ese "todos" ajustado a normalidad se vuelve totalitaria. Queda planteada la necesidad de buscar maneras de descomprimir esas lógicas totalitarias actuales infiltradas en las prácticas escolares. Desde esta perspectiva, la presencia en las aulas de tantos y tantos niños cuyas subjetividades resisten a los criterios de normalidad actuales podría ser una oportunidad. Necesitamos recuperar la confianza en la orientación ética de una educación que opere como límite a ese empuje a la normalidad. Y dejarle al discurso cientificista actual esas intrusiones de pretensión normalizadora sin límites, disimuladas de aceptación de las diferencias.

Entiendo que estamos a tiempo de encontrar otros caminos o, mejor dicho, de recuperar caminos ya transitados por los docentes, más propicios para los vínculos escolares. Las escuelas pueden reorientarse y apostar a la conformación de nuevos colectivos que soporten esas singularidades sin pretensión de "curarlas". La tarea que tenemos por delante implica un desafío enorme pero bien vale el esfuerzo: la instalación de colectivos inclusivos que habiliten que cada cual se las arregle para formar parte a su modo.

Referencias bibliográficas

Alemán, Jorge (2012). *Soledad: Común*. Buenos Aires: Clave Intelectual

Brousse, Marie-Hélène (2000). *Los cuatro discursos y el otro de la modernidad*. Cali: Letra

Carbonell Neus (14 de noviembre de 2016). El autista, ¿un sujeto fuera de la norma? Euro Fédération de Psychanalyse *(EFP*). Danelinck, D., Ledesma, N., Cuomo, G. & Kiel, L.(2017). La teoría de los discursos. Una herramienta caleidoscópica. En: *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología (UBA)*(24), 89-96

Jullien Francois (2013). *Cinco conceptos propuestos al psicoanálisis*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata.

Laurent, Eric (2009). *El delirio de normalidad. La clínica analítica hoy. El síntoma y el lazo social*. Buenos Aires: Grama

Laurent, Eric (2012). "El reverso de la vida contemporánea y las locuras del lazo social" (no publicado), Conferencia dictada en la Facultad de Psicología de la UBA

Milner, Jean-Claude (2007). *La política de las cosas*. Málaga: Miguel Gómez Ediciones

Kiel, Laura (2018). Educación-Salud, una relación que no hay. En: *Los desafíos de la educación inclusiva, Actas del 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa*, *17, 18 y 19 de octubre de 2017, Buenos Aires*. pp. 532-540. UNIPE

Lacan, Jacques (2009). *El Seminario de Jacques Lacan: Libro 17: El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Leo, José Miquel (2011). El encuentro con la psicosis, el trabajo del educador. En *L'Interrogan*t nº 11, pp.38-40. Recuperado de http://revistainterrogant.org/encuentro-la-psicosis-trabajo-del-educador/ [fecha de consulta: 28/09/20]

Pal Pelbart, P. (2009). *La filosofía de la deserción*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones

Cómo citar este trabajo:
Kiel, L. (2020). La invención de una figura: el integrado. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

EL ESTATUTO DEL LAZO EN EL AUTISMO INCLUSIÓN: ENTRE EL PARA TODOS DE LA LEY Y LO SINGULAR DE CADA CASO

Mariana Scrinzi, Diana Wolkowicz

Resumen

En la actualidad, el autismo se presenta con mayor preponderancia en el trabajo clínico, así como en las instituciones educativas, y su tratamiento presenta una gran dificultad. La Ley Nacional de Salud Mental N°26.657, sancionada en el 2010, y la Ley Nacional de Educación N°26.206 (sancionada en 2006), incorporan lineamientos de los tratados de derechos humanos e introducen en la legislación argentina un cambio paradigmático en la materia que garantiza la igualdad del trato en el ejercicio de la capacidad jurídica. Se sale del sistema de atribución de incapacidad para ingresar a un sistema que respeta la singularidad y provee los apoyos necesarios para que la persona pueda tomar sus decisiones en forma autónoma y digna. Sin embargo, la Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación reglamenta la inclusión de niños autistas en las mismas condiciones actuales de la educación formal previstas para la totalidad de los niños, sin considerar la singularidad de cada caso, y generando diversas dificultades para docentes, padres y niños. En este contexto, el objetivo de este estudio se centra en conocer los diferentes y más representativos planteos acerca del estatuto y la problemática del lazo social en el autismo desde la perspectiva del psicoanálisis. Este objetivo se fundamenta en que el autismo nos enfrenta a la problemática de la constitución del lazo con el Otro. Si bien el lazo, ubicado entre el Sujeto y el Otro, siempre presenta obstáculos pues no se constituye sin construcciones auxiliares (síntoma o fantasma o fenómenos elementales), en el autismo el Otro no está barrado. En tal dirección, la voz queda separada de la palabra y del sentido, desenganchada del lenguaje, dejando al niño autista desenganchado del campo del Otro. En esta ponencia se expondrá la exploración bibliográfica de las categorías de lazo social y de autismo realizadas hasta el momento. Se atenderá específicamente a la constitución del sujeto autista, que parece rechazar el lazo al otro pero que, sin embargo, encuentra modos singulares de incluirse en la cultura. Se trabajarán breves viñetas clínicas sobre experiencias de inclusión educativas de niños autistas.

Palabras claves: lazo social, autismo, inclusión.

Introducción

El presente trabajo es la síntesis -provisoria- del recorrido iniciado a partir del proyecto de investigación "El estatuto del lazo social en el autismo desde el psicoanálisis", que tiene como objetivo interrogar las posibilidades y obstáculos de la inclusión de los sujetos autistas en las escuelas. El equipo del proyecto está integrado por docentes y estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNR y por una colega de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais experta en la temática, Mónica Rahme.

Se parte de que el autismo nos enfrenta a la problemática de la constitución del lazo con el Otro. Si bien el lazo -ubicado entre el Sujeto y el Otro- siempre presenta obstáculos pues no se constituye sin construcciones auxiliares (síntoma o fantasma o fenómenos elementales), en el autismo el Otro no está barrado. En tal dirección, la voz queda separada de la palabra y del sentido, desenganchada del lenguaje, dejando al niño autista desenganchado del campo del Otro. A partir de aquí, nos interrogamos acerca de qué tipo de lazo construye el sujeto autista con el Otro, y qué posibilidades y obstáculos se encuentran en la inclusión escolar.

Desarrollo

El concepto de autismo fue introducido por Kanner (1943), quien crea una nueva entidad nosográfica: el autismo infantil precoz. El rasgo patognomónico era la incapacidad para establecer relaciones normales con las

personas desde el inicio de la vida. Kanner descarta toda confusión con la esquizofrenia y señala que en estos niños no existió nunca una relación inicial tras la cual habría habido una retracción. Todo contacto físico, todo movimiento o ruido es vivido como una amenaza de romper esa soledad.

En 1944 Asperger define como psicopatía autista un síndrome caracterizado por dificultades de integración social de niños que suelen poseer buen nivel de inteligencia y lenguaje (síndrome de Asperger). Los desarrollos de Kanner quedan ubicados entre la psiquiatría y el psicoanálisis; los de Asperger tienden a lo reeducativo, ya que propone una pedagogía curativa.

Las características esenciales del autismo para Kanner (1943) son soledad y fijeza. En la relación con el otro se observa rechazo de la mirada, ausencia de conductas espontáneas como señalar objetos de interés o falta de reciprocidad social o emocional. En la comunicación, retraso o ausencia del lenguaje oral, su uso estereotipado o incapacidad de establecer conversaciones. En el comportamiento, falta de flexibilidad, rituales, falta de juego simbólico. El síndrome de Asperger, en cambio, no presenta retraso en el lenguaje. Asperger indica en su diagnóstico rasgos que perduran a lo largo de toda la vida, sin que se evidencien cambios evolutivos ni tampoco en el diagnóstico.

Las últimas estadísticas del Centers for Disease Control and Prevention (CDC, 2016), indican que actualmente los trastornos del espectro autista (TEA) se diagnostican a 1 de cada 68 niños, lo que representa un 30% de aumento en 3 años. Las estadísticas sobre TGD y autismo en la Argentina no son claras ni están actualizadas; los especialistas consideran que la incidencia local es similar a la de los Estados Unidos, y afecta siempre más a los varones que las nenas (a razón de 4 a 1).

Tendlarz (2013) se pregunta si este diagnóstico en expansión corresponde siempre a los individuos involucrados en ella. Luego de rastrear las diferentes ubicaciones que se le ha dado al autismo y a las psicosis infantiles en los manuales diagnósticos concluye que se "puede deducir hasta qué punto los criterios diagnósticos influyen en la llamada epidemia de autismo" (p. 39).

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM III) incluye al autismo entre los "trastornos profundos de desarrollo" como forma más severa (APA, 1980). Se deja la noción de psicosis en la infancia dada la rareza de la evolución de las patologías precoces de la infancia hacia las formas de psicosis adultas. En 1987 se revisa este término y se crea en su lugar el de "Trastornos Generalizados del Desarrollo" (TGD). Se proponen, a partir de allí, dos tipos de TGD: el trastorno autista, según la descripción de Kanner, y el TGD no específico que toma como criterio diagnóstico el trastorno comportamental. A partir de entonces predominan el criterio adaptativo y el enfoque terapéutico educacional.

El DSM IV (APA, 1994) agrupa al autismo como TGD, y ubica cinco cuadros diferentes: autismo, trastorno de Rett, trastorno de Asperger, trastorno degenerativo infantil, y TGD no especificado. En el DSM V (APA, 2013) se elimina el TGD y se introduce una nueva categoría clínica: Trastornos del Espectro Autista (TEA), con su graduación: leve, moderado y severo. Los criterios utilizados para este diagnóstico son déficits sociales y de comunicación, intereses fijos y comportamientos repetitivos. Así, el diagnóstico de autismo se torna amplio e impreciso.

Tanto en el DSM V como en la 10° edición de la Clasificación Internacional de Enfermedades -CIE-10- (OMS, 1992) el autismo se ha extendido y definido de forma cada vez más imprecisa, con la consecuente desaparición del diagnóstico de psicosis infantil.

Laurent (2012) se interroga acerca de las relaciones entre las clasificaciones expuestas y el aumento de diagnósticos de autismo. Con lo expuesto ubicamos, por un lado, que el diagnóstico de trastorno de espectro autista (TEA) engloba y generaliza de tal manera que muchas veces incluye sujetos no involucrados en dicha patología; pero, por otro lado, las dificultades severas e impasses en la constitución subjetiva muy tempranas en la infancia se observan y escuchan en la clínica con una asiduidad preocupante.

La genealogía del término autismo se ha tornado en un precioso detalle que podría darnos un indicio de lo que ocurre en el autismo, nombrado por el psiquiatra Eugen Bleuler como un "autoerotismo sin eros". El eros,

que todo lo une, dejaría en estos casos de cumplir su función. Si bien sabemos que la entidad nosográfica de autismo es creada por Kanner, fue Bleuler en 1908 quien, en el debate con Freud, introduce el término de autismo para describir el repliegue en su propio mundo en la esquizofrenia como característica principal consecutiva a la disociación, y como tentativa de adaptación al proceso patológico.

Roudinesco (2000) relata el debate entre Jung y Freud acerca del papel de la sexualidad. A pesar de los planteos de Jung, Freud mantiene el carácter sexual de la libido y el papel de la pulsión sexual. En ese contexto, Bleuler forja la noción de autismo censurando la palabra autoerotismo. Tal es el origen de este término que triunfará en la historia de la psiquiatría para designar el síntoma principal de la esquizofrenia, es decir la polarización de la vida mental del sujeto en su mundo interno, perdiendo el contacto con la realidad. El saber psiquiátrico mantiene la noción de autoerotismo junto a la de autismo, desconociendo los lazos históricos que reúnen a los dos términos.

Freud señala dos modalidades de autoerotismo: 1) el autoerotismo infantil, definido como una actividad sexual donde la pulsión no se orienta hacia otras personas, y encuentra su satisfacción en el propio cuerpo, boca, pulgar; 2) el autoerotismo de la demencia precoz, que es un retorno de la libido privada de investidura de objeto, tratada como una percepción y proyectada al exterior, reinvistiéndose en el propio cuerpo donde se agota. El concepto de autoerotismo que Freud construye en *Tres ensayos para una teoría sexual* (1905/1990) y en *Pulsiones y destinos de pulsión* (1915/1990c) es distinto al que va a plantear en *Introducción del narcisismo* (1914/1995), donde sitúa al narcisismo como un estadio intermedio entre el autoerotismo y el amor de objeto. Al producirse un desasimiento de la libido respecto de los objetos, esta regresa a diferentes puntos de fijación desde donde se podrán leer las diversas estructuras. En el caso en el que la libido regrese al yo se tratará de la paranoia, con la consecuente inflación yoica; si regresa al autoerotismo, momento lógico donde no está constituido el yo, se tratará de esquizofrenia. Nos preguntamos si se trata de regresión libidinal o de lo no constituido, o más aún, en un modo diferente de constitución subjetiva y por ende de lazo social.

Maleval (2014) señala que cuando el autista produce un despegue del objeto pulsional lo capta en una imagen, en un objeto autista o en una red de signos para protegerse de una intensa angustia que la pérdida produce. La tendencia a la inmutabilidad que el sujeto autista busca es un recurso para defenderse de las manifestaciones del Otro. El sentido de una palabra es inflexible y solo puede ser utilizado con la connotación originariamente adquirida.

Winnicott ubica la ficción en un espacio potencial entre el niño y su madre. En *Realidad y juego* (1971) sostiene que el punto de partida de la ficción es el niño recién arrojado al mundo, que, esforzada y creativamente, debe ir construyendo sus fronteras y, paradójicamente, consolando su soledad. El niño espera a la madre y en la demora crea. A esa frontera de transición que también es nombrada como tercera zona, pertenecen los objetos transicionales: la manta, el peluche, el juego, la literatura, la cultura.

Graciela Montes (2000) describe este espacio potencial como un territorio necesario y saludable, sin el cual no quedaría más que pura subjetividad y locura, o la mera acomodación al afuera como una forma de muerte, en esa frontera no asignable que le permite al objeto separado del cuerpo materno circular entre el niño y el Otro. La importancia del objeto transicional se percibe justamente cuando este falta, como en el caso de niños graves, y nos permite vislumbrar que sin dicho objeto no hay construcción de ficción posible.

En el caso del autismo el objeto no se ubica en la metonimia de un objeto perdido. El sujeto autista se aísla homeostáticamente con ese objeto, sustrayéndose del lazo con el Otro simbólico e impidiendo así toda posibilidad de simbolización.

Laurent (1999) propone entender al objeto autista como órgano suplementario que defiende de la invasión atroz del goce en el cuerpo, caparazón con el que el sujeto envuelve el cuerpo. Se trata de un montaje, una tentativa de añadir un órgano, dado que el lenguaje no ha podido ser órgano para permitirle tener un cuerpo; intentar desprender al niño de ese objeto produce una angustia feroz, en tanto es un objeto localizador de goce, único, que no se desliza: tapón del agujero.

Tustin (1972) postula el encapsulamiento autista como una barrera protectora frente al mundo exterior, que

engendra la ilusión de tener una envoltura exterior a su cuerpo. Se envuelven entonces en sensaciones corporales, con manipulaciones de objetos, balanceos o movimientos estereotipados y se vuelven insensibles al dolor.

Laurent (2013) se refiere a la noción de caparazón planteada por Tustin, al decir que este "funciona como una burbuja de protección para el sujeto. No tiene cuerpo, ni tampoco imagen del cuerpo, tiene su cápsula o una burbuja muy sólida que le permite defenderse de las manifestaciones del Otro hacia él" (p. 91). El encapsulamiento sería un tratamiento particular de la falta y del agujero; "neo-borde", casi corporal, infranqueable pero desplazable, que no corresponde a la superficie del cuerpo ni a un caparazón duro, sino al particular retorno del goce sobre el borde.

Maleval (2012) plantea que el sujeto autista no cede su voz como un objeto de decir utilizando los significantes del Otro; su lenguaje no sirve para la comunicación, no tiene valor semántico. La disociación de la voz y el lenguaje está al principio del autismo como protección ante la presencia sonora real de Otro demasiado angustiante.

Yankelevich (2010) lleva adelante una investigación basada en su vasta experiencia clínica con niños autistas. Su trabajo argumental gira en torno al estatuto del nombre del padre, del deseo de la madre y el estatuto del goce. Aporta herramientas para la investigación de la dirección de la cura con niños autistas.

Bruner (2008) diferencia el autismo de la psicosis. En el autismo se trataría de una relación de exclusión al significante, al que se lo mantiene desconectado, no-encadenado; se jugarían como efectos el vacío de significación y/o la caída -transitoria o definitiva- de la significación del ser. Si el psicótico está en el campo de la palabra, pero no en el de su función, el autista mantiene su relación al lenguaje y sus leyes, pero rechazándola activamente, es una relación de rechazo de relación.

Amigo (2012) sostiene que en el autismo no se da la primera identificación al lenguaje, por lo que la expulsión de lo real estaría imposibilitada. Tomando herramientas de Lacan, la autora explora las operatorias de alineación y separación, deteniéndose en los posibles obstáculos en las identificaciones y sus consecuencias estructurales. En el autismo, el drama del goce desenganchado del Otro sitúa un infans que no cae en el campo del Otro, en una relación de exclusión al significante.

Metodología

El diseño metodológico del presente proyecto recurre al ensayo como procedimiento para entrar en debate con ciertas postulaciones actuales dentro del campo psicoanalítico en torno al tema central, y ensayar conjeturas vinculadas por un lado con una toma de posición teórica, pero, al mismo tiempo, con la experiencia clínica (Giordano 2001; Kuri, 2001; Adorno, 2003). Al tratarse en psicoanálisis de conceptos con un valor conjetural, la forma de abordar los problemas del método será acorde a esta toma de posición, recurriendo al ensayo en tanto forma y procedimiento a la vez. En este sentido, el ensayo se presenta como un recurso que, lejos de eludir la tensión entre lo académico y la escritura en psicoanálisis, permite producir elaboraciones en un campo atravesado por dicha tensión.

El estudio consta de dos momentos diferenciados. Un primer momento de exploración bibliográfica de los principales planteos sobre el lazo social en el autismo dentro del campo del psicoanálisis. En un segundo momento se pondrán en relación dichas construcciones teóricas con casos clínicos específicos.

Conclusiones

Las conclusiones de este proyecto de investigación se enmarcan aun como preguntas que se quiere poner en conversación.

¿El imperativo de la Educación Inclusiva como modo de enfrentar la segregación socio-escolar es posible? ¿Cómo pensar a partir de este imperativo las relaciones que efectivamente se establecen en el ámbito escolar actual? ¿Cómo pensar la inclusión cuando el lazo privilegiado del sujeto autista es con el objeto autista y no con el Otro?

Referencia Bibliográfica:

Adorno, T. (2003). *El ensayo como forma. Notas sobre literatura*. Obra completa. Trad. Alfredo Brotons Muñoz. Madrid: Akal Ediciones.

Amigo, S. (2012). La identificación primaria y sus fallas: autismo vero y psicosis en la infancia. En: Bruner, N. (comp.) *El juego en los límites*. Buenos Aires: Eudeba.

Asociación Estadounidense de Psiquiatría (APA) (1980) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders III* (DSM III).

Asociación Estadounidense de Psiquiatría (1994) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV* (DSM IV).

Asociación Estadounidense de Psiquiatría (2013) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V (DSM V).

Bruner, N. (2008). *Duelos en juego*. Buenos Aires: Letra viva.

Cazenave, L. (2012). El objeto autista. En: Tendlarz E. (comp.) *Una clínica posible del autismo infantil.* Buenos Aires: Grama.

Freud, Sigmund (1995). *Introducción del narcisismo*. Obras completas, Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu. Trabajo original de 1914.

Freud, Sigmund (1990). *Tres ensayos de teoría sexual*. Obras completas, Tomo VII. Buenos Aires: Amorrortu. Trabajo original de 1905.

Freud, Sigmund (1990 [1915]). *Pulsiones y destinos de pulsión*. Obras completas, Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu. Trabajo original de 1915.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. En: *Nervous child* (2) 227-250

Kuri, C., (2001) *De la subjetividad del ensayo (problema de género) al sujeto del ensayo (problema de ensayo). El ensayo como clínica de la subjetividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Laurent, E. (2013). *La batalla del autismo. De la clínica a la política*. Buenos Aires: Gamma.

Laurent, E.(1999). *Hay un fin de análisis para los niños*. Buenos Aires. Paidós.

Maleval, J. (2012). ¡Escuchen a los autistas! Buenos Aires: Grama.

Maleval, J. (2012). 2012) *El autista y la voz*. Barcelona: Gredos.

Montes, G. (2000). *La frontera indómita: en torno a la construcción del espacio poético*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Organización Mundial de la Salud (1992) *Clasificación Internacional de Enfermedades*, CIE-10.

Rahme, M. (2014) *Laço Social e Educação: Um estudo sobre os efeitos do encontró com o outro no contexto escolar*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço.

Roudinesco, E. (2000) *La batalla de los cien años. Historia del psicoanálisis en Francia*. Barcelona: Fundamentos.

Tendlarz, S. y Álvarez Bayón, P. (2013) ¿Qué es el autismo? Buenos Aires: Paidós.

Tustin, F. (1972). *Autismo y psicosis infantiles*. Buenos Aires: Paidós.

Tustin, F. (1992). *El cascarón protector en niños y adultos*. Buenos Aires: Amorrortu.

Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Yankelevich, H. (2010). *Ensayos sobre autismo y psicosis*. Buenos Aires: Letra Viva.

Cómo citar este trabajo:
Scrinzi, M.; Wolkowicz, D. (2020). El estatuto del lazo en el autismo. Inclusión: entre el para todos de la ley y lo singular de cada caso. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

CLÍNICA PSICOANALÍTICA CON NIÑOS CON PROBLEMÁTICAS EN LA CONSTITUCIÓN SUBJETIVA

Mercedes Rocío de la Mata[1], *Carolina Oroná*[2]

Resumen

Este trabajo está orientado a transmitir una experiencia de abordaje psicoanalítico en la sala de psicología del Hospital Especializado Noel H. Sbarra, de La Plata. Se trata de un breve recorrido en torno al dispositivo terapéutico grupal, con el que intentamos dar respuesta a la gran cantidad de consultas que llegan por consultorios externos, referidas a niños pequeños con problemáticas graves en la constitución subjetiva. En el presente escrito quisimos dar cuenta de cuestiones referidas a la lógica que orienta el abordaje, así como exponer por qué elegimos y sostenemos este dispositivo como un encuadre privilegiado para el abordaje terapéutico de algunos de estos niños. Estamos advertidas de la oposición que se genera entre el "para todos" de la salud pública, campo en el cual hemos elegido trabajar, y la perspectiva psicoanalítica. Dicha práctica clínica posee como ética la orientación por el sujeto y justamente por ello no podemos quedarnos en el nivel del "para todos". De ese universal es necesario destilar un particular para que lo singular, el sujeto, tenga posibilidades de emerger. Esa es nuestra apuesta: hacer lugar al sujeto en un espacio sostenido por el lazo social, circunscrito por un contexto perteneciente a la salud pública. En esa línea de pensamiento también ponemos en cuestión nuestro lugar profesional. Por ello, nos interesa compartir y poner en conversación esta experiencia en torno a niños con problemáticas graves en la constitución subjetiva.

Palabras clave: constitución subjetiva, lazo social, salud pública, psicoanálisis.

Introducción

En el hospital, y frente a la gran demanda que recibimos en consultorios externos de niños pequeños con problemáticas graves en la constitución subjetiva, comenzamos en el año 2017 a trabajar en un dispositivo diferente al que habitualmente utilizábamos. Nos propusimos pensar una modalidad de trabajo en un pequeño grupo, que nos abriera la posibilidad de nuevas estrategias e intervenciones terapéuticas con algunos de estos niños.

Estamos advertidas de la oposición que se genera entre el "para todos" de la salud pública, campo en el cual hemos elegido trabajar, y la perspectiva psicoanalítica. Esta práctica posee como ética la orientación por el sujeto, y por ello no podemos quedarnos en el nivel del "para todos". De ese universal es necesario destilar un particular para que lo singular, el sujeto, tenga posibilidades de emerger.

Lo que particulariza la experiencia analítica no es un encuadre o dispositivo específico sino la lógica que subyace y que está orientada por el deseo del analista, abierto a la contingencia del acontecimiento en el encuentro con cada niño. Se trata de escuchar la singularidad del sujeto, por lo que una de las claves del trabajo tiene que ver con que el dispositivo permita producir las coordenadas necesarias para su advenimiento.

Frente al sufrimiento y a los síntomas derivados de la fragmentación de los lazos sociales que se presentan

1. Licenciada y profesora en Psicología. Hospital Especializado "Dr. Noel H. Sbarra".
2. Licenciada y Profesora en Psicología UNLP. Hospital Dr. Noel H. Sbarra

en la actualidad elegimos el dispositivo grupal como un artificio que apuesta a la inclusión, que aloja, que puede hacer lugar al encuentro, al despliegue de la singularidad. Esta experiencia clínica con niños con dificultades en su constitución subjetiva nos enseña que el encuadre del pequeño grupo permite facilitar o sostener el armado de rudimentos del lazo social. Se agrega a esa enseñanza que en algunos casos se logró establecer algún tipo de lazo menos amenazante y/o modificar el arreglo subjetivo que no les resultaba amable a estos niños para manejarse en el mundo compartido.

Modalidad del dispositivo grupal

Muchas veces el abordaje de estas presentaciones trae aparejado dificultades particulares en lo que concierne al trabajo con niños con un rechazo masivo al Otro. Los obstáculos a nivel de la transferencia fueron armando como hipótesis de trabajo que a través de la mediación de los pares a algunos de estos niños podía resultarles menos intrusiva la presencia del psicólogo en el encuentro. Como si la escena grupal permitiera velar de alguna manera la dimensión del Otro del cual la mayoría de estos niños rechazaba depender.

Por otra parte, el dispositivo conformado por dos psicólogas favorece la circulación de la palabra en los encuentros, además de habilitar mayores posibilidades de transferencias múltiples y permitir el despliegue de estrategias con los niños y con los padres que muchas veces establecen transferencias masivas sobre las que es necesario intervenir.

En el trabajo grupal con los niños se amplía el campo de intervenciones posibles. El espacio posibilita la oferta de variadas situaciones de interacción y de juego con otros en donde el acontecimiento y el advenimiento del sujeto es uno de los efectos posibles. Se establecen posibilidades de encuentro más diversificadas por la cantidad de participantes, y también porque a través de este marco se abren situaciones lúdicas que tal vez no se precipitan en lo individual.

Se apunta a que cada niño pueda desarrollar el jugar, actividad creadora y constitutiva del psiquismo que no responde a una necesidad biológica, sino que se genera en ese encuentro significante, libidinal, con el Otro que ejerce función materna en un primer tiempo. Con esto queremos decir que tiene valor estructurante en la infancia ya que a través del juego el niño constituye su cuerpo, conoce la realidad externa y se comunica con otros.

En un inicio recortamos como mediadores de este jugar los autos y vehículos (luego se fue ampliando la propuesta de objetos) que no solo permitirían a cada uno de los participantes efectuar cierto recorrido lúdico, sino que también se proponen como mediadores entre el goce amenazante y el cuerpo, mediación que abre las puertas a un tratamiento posible.

Para ilustrar lo que estamos mencionando: en uno de los encuentros se arma una escena lúdica a través del intercambio con una pelota, que iba y venía entre las coordinadoras, entre uno de los niños y alguna de ellas. De esta manera se posibilitó un recorrido mínimo que hizo que Esteban, un niño que no hace uso del lenguaje ni se comunica, se enganchara a la propuesta. Pocas veces se ha generado un intercambio con él y en muchas situaciones queda ensimismado con un objeto sin dar muestras de que nota que hay otros presentes.

En otra oportunidad, uno de los niños había acaparado todos los autitos, sin poder compartir ninguno, aunque otros niños los solicitaban. Fue a través de la intervención de una de las coordinadoras, pero por pedido de otro participante, que se sostuvo la posibilidad del intercambio. El niño pudo entregar un elemento pero a condición de que fuera sustituido por otro. Esto posibilitó cierto movimiento con los objetos que se puede leer en términos de regulación pulsional, y que brinda la posibilidad de establecer un rodeo que intercepta la imperiosa compulsión a hacer algo inmediato y total.

Se interviene de diversos modos y de acuerdo al tiempo en el que el grupo y cada participante se encuentren, generando posibilidades para que el niño salga del lugar de objeto. Con los pacientes con los que trabajamos, justamente, se trata de cierto vaciado de goce, estableciendo coordenadas que posibiliten cierta implicación subjetiva que haga corte al goce del Otro.

En torno al lazo social

La complejidad social, la exclusión y la vulnerabilidad en la que se enmarcan las presentaciones del sufrimiento de los niños que atendemos nos lleva también a revisar nuestras estrategias para la puesta en práctica de las diversas intervenciones.

La estructura del dispositivo no es solamente una estrategia de intervención con los niños, sino que también constituye una maniobra para sostenernos en el lugar profesional, frente a la complejidad de las presentaciones y el empuje a la impotencia.

En ese campo complejo de abordaje construimos una respuesta posible, de sostén frente a esta clínica, en un trabajo entre varios. Con esto nos referimos a que como analistas pensamos y elaboramos la lógica de cada caso, las intervenciones con cada niño y cada familia, en equipo. Este proceso de "pensar con otros" se sostiene de manera sistemática en este dispositivo de trabajo y apacigua el peso que esta particular clínica conlleva.

Asimismo, la inclusión de alumnos de una materia del último año de la carrera de Psicología, que concurren a realizar sus prácticas en este espacio -arista del dispositivo que está en incipiente desarrollo- contribuye a construir nuevas preguntas, nuevos encuentros con los niños y la posibilidad de transmisión, en el mejor de los casos, del deseo por esta clínica que nos convoca al trabajo.

Sostenemos que el abordaje clínico de estas presentaciones tiene efectos agobiantes y muchas veces mortificantes sobre el analista. Esta modalidad de trabajo ayuda a no claudicar respecto al deseo de apostar a la existencia del sujeto ahí donde muchas veces todo se vuelve en contra de su advenimiento. Las reuniones semanales en donde trabajamos sobre el dispositivo no solo tienen una función de coordinación del trabajo, sino que constituyen también un lugar en el que se construye una lógica clínica para cada uno de los niños. Este trabajar con otros no solo alivia la función del analista -por la responsabilidad compartida en relación a los casos-, sino que el intercambio sostenido sobre los mismos funciona como fuerza para no ceder y poder sostener el deseo frente a esta clínica. Hablar de un niño, de las dificultades que se presentan en los encuentros, produce efectos subjetivos no solo con los pequeños, sino también en nosotras mismas en tanto el intercambio y lectura compartida de los casos nos afianza en el trabajo clínico.

En el tiempo transcurrido desde que este proyecto nació múltiples interrogantes nos acompañaron en el trabajo clínico con este tipo de presentaciones en donde prima la fragilidad de los lazos. En tanto la organización del psiquismo y la constitución subjetiva están íntimamente vinculadas a los otros que rodean al sujeto, ¿cómo pensar las estrategias de intervención en los casos en los que los lazos primordiales se ven tan gravemente afectados? ¿Cómo pensar el abordaje clínico cuando predominan severas dificultades a nivel del lazo social?

Teniendo en cuenta que el sujeto no es una esencia que está en el niño o en la madre/padre -o en quien ejerce los cuidados parentales- sino en el "entre", y que la constitución subjetiva es dependiente del lazo social en tanto el sujeto emerge en relación al Otro, se fue imponiendo la necesidad de abrir un espacio sostenido de escucha e intercambio con los padres de los niños, no solo individualmente.

A partir de las lecturas y evaluaciones que fuimos haciendo del trabajo se hizo evidente, a través de varios hallazgos clínicos, que era necesario incluir a los padres dentro de este mismo marco grupal. Las dificultades en los lazos exogámicos y la fragilidad a nivel de los lazos sociales en general hicieron que volviéramos a plantearnos un dispositivo colectivo como estrategia de trabajo.

Con las familias en las que se presenta un repliegue libidinal que no habilita el despliegue subjetivo del niño era necesaria una apuesta que abriera el intercambio con otros. Es así que pensamos el espacio de trabajo grupal con los padres como una ocasión para el encuentro, el diálogo y el intercambio con otros en pos de la dirección del tratamiento.

Es en este nuevo espacio para padres en donde nos encontramos con algunas dificultades en el trabajo, en tanto se obstaculizó la posibilidad del encuentro por la falta de participación en este dispositivo. Constatamos que a los padres les cuesta asistir, involucrarse en este espacio que fuerza a incluirse en el proceso de tratamiento

de sus hijos. Cuesta habilitarse, tomar la palabra -con la cesión de goce que esto implica-, y no hay lugar para la falta que habilite un movimiento en la economía libidinal familiar, con el consecuente impacto que esto tiene en la subjetividad de los niños.

Las preguntas nos siguen acompañando en este camino que comenzamos a transitar y que nos lleva continuamente a repensar nuestro lugar, las intervenciones y estrategias frente a esta compleja clínica.

Para finalizar

Desde el origen mismo del sujeto se juega lo social del lazo al Otro. Los enlaces primordiales, en su valor instituyente de sujeto, operan como soporte libidinal y significante del lazo. Por eso, pensar en una clínica del lazo social implica pensar que la subjetividad se constituye en el "entre", superando a la organización psíquica individual por la eficacia del significante que hace referencia al Otro (primordial, social, cultural).

Sostenemos la apuesta del trabajo grupal como un espacio que posibilite, tanto en el grupo de padres como en el de niños, que cada uno pueda hacerse un lugar, en ese espacio común, desde la singularidad de cada uno. Apostando a reinstalar lazo, anudar, entretejer, armar trama, posibilitando construir formas de acompañar y sostener a los niños en un armado con otros.

Referencias Bibliográficas:

Baudini, S. (s/f). Una sesión orientada por lo real. Entrevista a Eric Laurent. *La lettre Mensuelle*, 188. Recuperado de http://www.nel-mexico.org/articulos/seccion/textosonline/subseccion/La-sesion-analitica/342/Entrevista-a-Eric-Laurent [fecha de consulta: 28/09/20]

Coccoz, V.; Roy, D.; de Halleux, B., Seynhaeve, D., Lacadée, P. (2014). *La práctica lacaniana en instituciones I. Otra manera de trabajar con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Grama Ediciones.

Cucagna, A. (2004). Usos posibles del dispositivo analítico. *Revista Virtualia* Año III. Número 9. Recuperado de http://www.revistavirtualia.com/articulos/651/destacados/usos-posibles-del-dispositivo-psicoanalitico [fecha de consulta: 28/09/20]

Fragilidad del lazo social (Mayo 2011). *Psicoanálisis y el Hospital*. Publicación semestral de practicantes en Instituciones hospitalarias N°39 Buenos Aires: Ediciones del Seminario.

Hacia una política para las psicosis y el autismo (2010). *Ensayos.* Nº3 Espacio de investigación en psicoanálisis del centro Nº1.

Jasiner, G. (2007). *Coordinando grupos. Una lógica para los pequeños grupos*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Laurent, E. (2013). *La batalla del autismo: de la clínica a la política*. Buenos Aires: Grama Ediciones.

Manzotti, M. (2008). *Clínica del autismo infantil. El dispositivo soporte.* Buenos Aires. Grama Ediciones.

Marchesini, A. (2016) Autismos 1. *Revista Virtualia*. Año 10, Nº 31. Recuperado de http://www.revistavirtualia.com/articulos/74/debates-bordes-y-perspectivas/autismos [fecha de consulta: 28/09/20]

Cómo citar este trabajo:
De la Mata, M; Oroná, C. (2020). Clínica psicoanalítica con niños que presentan problemáticas en la constitución subjetiva. Abordaje desde un dispositivo grupal. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

Capítulo 7

LOS EQUIPOS PROFESIONALES Y LAS DEMANDAS DE TRABAJO INTERDISCIPLINARIO



INTRODUCCIÓN

DE FRONTERAS Y TRANSFERENCIAS NECESARIAS

Mariana Altieri [1]

La participación en un equipo de esta índole implica numerosas renuncias,
la primera es la renuncia a considerar que un saber de la propia disciplina
es suficiente para dar cuenta del problema.
Reconocer su incompletud"

Alicia Stolkiner
La Interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas [2]

Uno de los nudos críticos del malestar que se dirime en las prácticas cotidianas de las instituciones se relaciona con las problemáticas planteadas por la proliferación de equipos profesionales que enfrentan la necesidad de dar respuesta a situaciones en las que se combinan viejos y nuevos problemas. Las múltiples disciplinas que confluyen, los perfiles profesionales y las posiciones ideológicas que se despliegan en reuniones de trabajo e intercambio de informes —entre otros escenarios— requieren situar los límites y las posibilidades de franquear las propias fronteras, al mismo tiempo que estas son mantenidas y confirmadas. Entendemos con el psicoanálisis que estas batallas se libran en el terreno de las transferencias.

Entre las preguntas que pueden orientar un trabajo posible figuran las siguientes: ¿a qué resistencias y desafíos convoca la complejidad del trabajo en las instituciones?, ¿cómo articular el trabajo en los límites de cada disciplina?, ¿qué lecturas requiere abordar el cruce de transferencias entre colegas y discursos?, ¿cómo ubicarnos ante la necesidad y las demandas de prácticas interdisciplinarias?

Las diferentes participaciones que componen el presente capítulo comparten experiencias que permiten ubicar temas nodales a partir del trabajo con los "casos difíciles", los llamados "huesos duros de roer", en torno a los cuales resulta necesario explorar los límites y potencialidades de cada disciplina para leer y problematizar los puntos ciegos que los tornan refractarios al trabajo.

1. Licenciada en Psicología (UBA). coordinadora del Equipo de Niños y Adolescentes e Instructora de la Concurrencia de Psicología Clínica del Centro de Salud y Acción Comunitaria Nº 13 dependiente del Área Programática del Hospital "Parmenio Piñero",Es profesora tutora del Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas de FLACSO Argentina. marianab.altieri@yahoo.com

2. Stolkiner, A. (abril de 1999). La Interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas. *El campo psi*. Disponible en: http://campopsi.com.ar/lecturas/stolkiner.htm [fecha de consulta: 28/09/20]

En el artículo *De la lengua de la escuela a la letra: clínica del exilio, una clínica del no-todo*, **Ilaria Pirone** (Universidad de Paris 8) presenta su experiencia clínica como psicoanalista en el encuentro con familias y niños en situación de exilio. Esta clínica la ha llevado a navegar, según sus palabras, por diversos mundos epistemológicos, profesionales y políticos, a la vez que geográficos. Según la autora, el exilio se transforma en una situación de errancia donde la acogida hace síntoma y nos obliga profesionalmente a sostener muchos hilos al mismo tiempo y a trabajar con otros para no quedarnos enmarañados en cuestiones que, como psicoanalistas, no podemos ignorar pero que, al mismo tiempo, tampoco podemos resolver. Para abordar tales problemáticas, Pirone plantea que es necesario el trabajo con asistentes sociales, enseñantes, responsables de centros de acogida, y otros.

En *Dislocar los discursos: conectando psicoanálisis y pedagogía*, **Segundo Moyano Mangas** (Universitat Oberta de Catalunya) se pregunta desde la pedagogía social si es posible y conveniente dislocar los discursos fundantes de las diferentes disciplinas. En su recorrido encontramos enunciada la necesidad de colaboración entre las prácticas sociales y educativas para establecer pactos, consensos y disensos, aperturas y cierres. El autor propone problematizar las cuestiones que albergan las prácticas institucionales, y convocar a un nuevo modelo de trabajo interdisciplinario que no opte por diluir la aportación específica de cada disciplina en un entramado homogéneo sino que dé cabida a la diferencia y abra espacios en los que el contacto entre las disciplinas, con sus diferentes marcos conceptuales, recursos y herramientas, facilite la interrogación sobre los problemas sociales actuales y las prácticas que se llevan a cabo.

En *La escena ética como efecto del encuentro entre el psicoanálisis, la socio-educación y la construcción de la escucha-flânerie*, **Rose Gurski** (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) narra una parte de su trayectoria en la construcción de lo que llama "la escucha-flanerie", un dispositivo de investigación-intervención de carácter metodológico construido en el diálogo entre el psicoanálisis y lo socioeducativo. Inspirada en los escritos de Walter Benjamín, Gurski busca espacios distintos del consultorio del analista para dar cuenta de una experiencia llevada a cabo con jóvenes en conflicto con la ley, y con los trabajadores de esas instituciones en las que son alojados. A través del trabajo transferencial da cuenta de cómo es posible producir condiciones de lo que nombra como "habla libre", en un lugar en el que la palabra está aprisionada y apagada.

En este capítulo, las transferencias cruzadas de los equipos profesionales frente a las demandas de trabajo interdisciplinario ponen en diálogo las tensiones que surgen de las prácticas, las dificultades para articular las intervenciones, la creación de condiciones de posibilidad frente a discursos homogéneos y totalizantes. Los diferentes trabajos invitan a generar alternativas basadas en el intercambio y en la construcción de espacios que, bajo transferencia, contribuyan a desplegar el tiempo de comprender. Se puede leer que, cada quien con su estilo y desde su experiencia particular, invita a una distribución del lazo para encontrar límites que no separen sino que generen encuentros basados en un saber no-todo que pueda operar esos encuentros, dejando espacios vacíos para que cada sujeto encuentre un lugar en esas tramas que se tejen en el trabajo interdisciplinario.

Cómo citar este trabajo:
Altieri, Mariana (2020). De fronteras y transferencias necesarias. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

DE LA LENGUA DE LA ESCUELA A LA LETRA: CLÍNICA DEL EXILIO, UNA CLÍNICA DEL NO-TODO

Ilaria Pirone [1]

Resumen

Esta contribución pretende discutir los efectos del encuentro con niños del "exilio", poniendo el acento, particularmente, en la cuestión de su acogida en la escuela. De lo que se tratará es de mostrar cómo esta clínica nos lleva a trabajar sobre el filo del "no-todo": por una parte, desde un abordaje teórico de un no-todo traumático y, por otra parte, por una posición de psicoanálisis no-todo.

Palabras clave: niños, exilio, trauma, letra, escuela.

En esta contribución presentaré de manera breve mi experiencia clínica en el encuentro con familias y niños recién llegados a Francia, aquellos a los que hoy llamamos "migrantes". En el servicio médico-social en el que intervengo como psicóloga clínica hemos preferido reemplazar el término desubjetivizante de "migrante" con el significante "exilio", porque se trata de familias en situación de exilio, que debieron huir de su país por todas esas razones que la historia ya nos ha enseñado. Recibimos a estas familias por medio de la red de solidaridad que creamos con las asociaciones que administran los Centres d'Accueils des Demandeurs d'Asile (Centros de Acogida de Demandantes de Asilo), donde estas familias son acogidas y alojadas por el tiempo que tome el proceso de demanda de asilo. De entrada, es importante precisar que aun en un país como Francia, donde una de las tres palabras principales del lema nacional es Fraternidad, algunas familias pueden pasar cierto tiempo en la calle antes de encontrar un lugar de residencia, y, cuando su demanda es rechazada, les es muy difícil encontrar un alojamiento de urgencia. Este es un factor muy importante a precisar porque para un país europeo ver familias durmiendo en la calle, con niños, es un fenómeno bastante nuevo, de estos últimos años. Así, el hecho de recibir en consulta a una familia con todas sus maletas plantea muchas preguntas para el practicante; preguntas existenciales, pero también prácticas, que sobrepasan por mucho el marco de la atención psicológica.

En este sentido, la elección de focalizarme en esta clínica en particular deriva de varios aspectos que le dan su especificidad. En primer lugar, el hecho de que lleva al practicante a navegar por diversos mundos, epistemológicos, profesionales, políticos, y también geográficos: se trata de una clínica que obliga a una gran apertura y a un trabajo en colaboración con profesionales del dominio social, educativo y escolar. Lo Real de esta clínica mantiene al psicoanálisis enganchado en la Ciudad. Y, en segundo lugar, el hecho de que esta clínica re-interroga nuestra relación con ciertas categorías metapsicológicas freudianas, sobre todo la cuestión del "traumatismo".

Con el apoyo de la presentación de algunas viñetas del seguimiento de un niño del exilio, me gustaría mostrar cómo estos encuentros nos llevan a trabajar sobre el filo del "no-todo": por un parte, por un abordaje terapéutico de un no-todo traumático y, por otra parte, por una posición de un psicoanalista no-todo.

1. Ilaria Pirone, Maître de conférences en Ciencias de la Educación, equipo de investigación *Clinique de l'éducation et de la formation*, CIRCEFT - CLEF.
ilaria.pirone@univ-paris8.fr

¿Una nueva clínica?

Es una cuestión que genera debate, pero me parece importante subrayar que aquello a lo que hemos llamado "clínica del exilio" es una nueva clínica. Nueva, porque si bien los flujos migratorios han existido siempre, lo que cambió son las condiciones de acogida, las condiciones de viaje, los nuevos discursos que organizan nuestra sociedad y las políticas que se derivan, lo que produce nuevas formas de segregación. Al inicio, la situación de exilio en la que, a pesar del desasosiego, el sujeto está en una posición activa de elección —es decir que él eligió partir—, se trasforma frecuentemente en una situación de errancia en los llamados "países de acogida" donde, efectivamente, la acogida hace síntoma. Por otra parte, y en la mayor parte de los casos, se trata más bien de formas de segregación que de acogida. Sin embargo, entre "exilio" y "errancia" se trata claramente de una posición muy diferente. Para retomar los términos de Marie-Jeanne Segers (2009), "la errancia es un desplazamiento en el espacio que ya no posee ni fuente ni borde, (…) el errante no explora, gira en círculos" (p. 24) [2] en una forma de exteriorización masiva de angustia.

Es un primer punto importante para precisar, porque incluso desde un lugar de analista, para poder escuchar algo de esta clínica hay que conocer el contexto político y social. Es indispensable estar al corriente de los procedimientos jurídicos y administrativos de los demandantes de asilo, así como de los diferentes estatutos y categorías administrativas que han sido creadas ("refugiado", "dublinado", "rechazado", etc.). Si desconocemos estas dimensiones corremos el riesgo de fallar en el encuentro con el sujeto. En consecuencia, el trabajo en red con los centros de acogida, como con otras asociaciones, se convierte en una necesidad ya que ellas conocen muy bien todos estos aspectos que no dejan de cambiar al filo de las reformas. Para ilustrar esta cuestión daré un ejemplo: estas familias deben restituir a la administración, en una primera entrevista, un relato "exacto" de todo lo que vivieron para poder demostrar su derecho a obtener un estatuto de refugiado. Entonces, si desconocemos lo que se les ha pedido hacer, tendremos problemas para comprender la relación que estos pacientes tienen con la palabra y el trabajo que nosotros debemos hacer para permitirles tejer, con nosotros, otro relato, ya no el de la exactitud de la historia para obtener sus papeles, sino el del inconsciente para encontrar el hilo del deseo.

Estos son los elementos generales necesarios para comprender lo que está en juego en la atención de estos niños.

Frecuentemente recibimos a los niños del exilio porque la escuela señala dificultades que pueden ser nombradas desde denominaciones modernas: "trastornos variados del aprendizaje", o bien "trastornos del comportamiento". Hay que saber que los niños recién llegados a Francia pasan, en un primer momento, por clases de acogida que tienen el aprendizaje del francés como misión principal, con el fin de que los niños puedan integrarse lo más rápido posible a clases "ordinarias". Este dispositivo se denomina "*Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants - UPE2A*" (Unidad Pedagógica para Estudiantes Alófonos Recién Llegados).

Este es otro punto que toca la cuestión de la necesidad de trabajo entre profesionales de diferentes dominios en favor de esta clínica. Porque estos enseñantes, que eligieron valientemente comprometerse con este trabajo, saben que estos niños llegan a clases después de una travesía caótica, a menudo terrible y marcada por horrores. Pero, frente a las dificultades "escolares" de estos niños, lo que los enseñantes hacen es un clivaje entre la historia del niño y los signos de su sufrimiento y, entonces, hablan de los síntomas de estos niños con términos propios de nuestra modernidad, es decir, "trastornos", como los trastornos del aprendizaje. En el fondo, lo que pasa es que no tienen palabras para poder pensar y nombrar de otra forma las dificultades de estos niños, de vincular la historia del niño con la realidad del estudiante. Al mismo tiempo, sufren una cierta presión institucional que funciona bajo una lógica binaria: ¿El estudiante aprende o no el francés? Y por consecuencia, ¿puede o no integrar una clase "ordinaria"? Y entonces, este clivaje que opera la escuela, dictada por lógicas administrativas, nos pone en una posición extraña que intentaré describir.

2. Cita libremente traducida del francés.

En nuestra unidad de cuidados elegimos no tratar esta clínica bajo el yugo único del “traumatismo”, que devino una categoría con trastornos anexos reagrupados bajo el término de “estado de estrés postraumático”. Respecto a este tema podemos hacer referencia al ensayo de Didier Fassin y Richard Rechtman, *L’empire du traumatisme* (2011), que construye una doble genealogía vinculando la entidad psicológica del traumatismo a la figura contemporánea de víctima.

Pero, aun reconociendo el peligro de la reconducción de todo síntoma hacia una única causa traumática, debemos sostener una posición un poco paradójica: si por un lado elegimos, en la atención de estos niños, alejarnos de esta reducción de un todo-traumático, por otro lado, nos encontramos en el trabajo en red que intentamos construir con los diferentes profesionales implicados con la tarea de recordarles justamente este punto, el traumatismo. Puede parecer paradójico, pero resulta necesario poder contar a estos profesionales cómo las dificultades de estos estudiantes para ingresar en la lengua son, a menudo, signos de un trauma que, digamos simplemente, invade todo, que absorbe prácticamente toda la investidura libidinal.

Por paradójico que eso pueda parecer en un país donde los derechos del niño son los más respetados, la cuestión del sufrimiento de los niños del exilio queda aún poco escuchada y pensada. Frecuentemente los padres de estos niños les guardan secretos, piensan que los niños no conocen las atrocidades que ellos, los adultos, vivieron, que lo olvidaron… entonces se mecen en la ilusión de que los niños no saben. O, incluso, les ocultan los procedimientos en los cuales estos padres están implicados para obtener el estatuto de refugiados. Todo esto, frecuentemente, es también el reflejo de los profesionales que acompañan a las familias en estos procedimientos, que piensan que es mejor no decir a los niños lo que está en juego.

Encontramos ahí un ideal de “bien hacer”, muy difundido en el dominio socioeducativo actual, pero que oculta, la mayoría de las veces, el “bien decir”, para retomar la fórmula de Lacan. De ahí nuestra posición de juntar el “*no-todo*” a la noción de trauma. Un “*trauma no-todo*”: hay trauma, pero, en la clínica con estos niños, el abordaje por la vía de esta única noción no puede ser suficiente pues traicionaría la posición freudiana. Sin embargo, los enseñantes no pueden desconocer el hecho de que lo que estos niños acaban de vivir y están aún viviendo, deja trazos, marcas, y que a veces estas lo invaden todo, indisponiéndolos para los aprendizajes escolares, o poniéndolos en un estado de fuerte agitación, o incluso en formas de huida en lo imaginario.

De las letras muertas a las letras del deseo

Traeré algunos ejemplos de una cura con uno de estos niños que nos permitirá atrapar algunas de estas cuestiones. Sin embargo, se trata solo de un pequeño vistazo.

La escuela nos envía este niño por “trastornos del comportamiento y del aprendizaje”. El profesor precisa que el niño no escribe. Encontramos ahí una incidencia clínica: para muchos niños del exilio escribir es muy complicado. Cuando lo recibimos, se mueve sin parar, como un trompo, por todo el consultorio, presentando diferentes estereotipias. La madre indica que el niño no sabe por qué tuvieron que huir de su país y tampoco sabe todo lo que el padre sufrió. Los padres no quieren que su hijo sepa esas cosas horribles que podrían aterrorizarlo. Después de algunas sesiones, el niño comienza a jugar con figurillas que dibuja y corta representando siempre la misma escena, hacia el infinito (así es como yo lo percibo): hay alguien malo que quiere matar a los otros del “grupo”, entonces un “héroe” logra hacerlo cambiar de parecer. Pero otro malo llega, y así continua, sin fin…

Como en este caso, es muy común que estos niños, en las primeras sesiones, cuenten de forma repetitiva, por dibujos o con figurillas, una escena que parece quedar fuera del relato. Escena que parece representar aquello que yo califiqué como una imagen que para al sujeto. Una imagen que invade todo en su imaginario. Encontramos en este fenómeno aquello que Freud ya había evocado rápidamente a propósito del trauma en 1920.

Si bien la cuestión del trauma constituye uno de los puntos de partida de la fundación del psicoanálisis, Freud no dejó de reelaborar y de liarse con esta cuestión engorrosa. Sin embargo, para esta contribución, lo que me interesa es recordar el momento en el que, en su teorización, las neurosis de guerra traen la cuestión del trauma de nuevo a la escena. Estamos en 1920, en su ensayo *Más allá del principio de placer*. Justo antes de introducir la famosa secuencia del juego del Fort-Da de su hijo, Freud retoma la cuestión de las neurosis de guerra y subraya

particularmente un punto que lo fastidia mucho porque, nos dice, corre el riesgo de cuestionar toda su teoría sobre el sueño. Pero Freud, que no hace trampa, está obligado a constatar que: “la vida onírica de la neurosis traumática (…) reconduce al enfermo, una y otra vez, a la situación de su accidente, de la cual despierta con renovado terror” (Freud, 1920/1981, p. 56), y después agrega: “tal vez nos quede el expediente de sostener que en este estado la función del sueño, como tantas otras cosas, resultó afectada y desviada de sus propósitos” (Freud, 1920/1981, p. 57).

Luego, en 1921, Freud completa esta frase: “la función del sueño, como tantas otras cosas, resultó afectada y desviada de sus propósitos”. El punto importante para esta reflexión es la cuestión que el trauma detiene el trabajo del sueño. Esto debido a que, habitualmente, estos niños dicen no soñar y encontrar durante la noche la misma escena que pueden, a veces, jugar durante las sesiones. A esto lo definí como una forma de “fijación sobre una imagen”, que es representada por el sujeto por una imagen fija que se repite inmutable y por fuera del tiempo. El trabajo consiste en permitir al niño re-anudarse con la vida fantasmática. Hay que intentar recoser el tejido fantasmático para que otra imagen, la imagen del fantasma, pueda cubrir, velar, la imagen del trauma, y para que otras letras, ya no solamente las letras muertas, puedan de nuevo escribir las formas del deseo. Para que ello pueda reescribirse.

Es lo que pasa en las sesiones con el niño que mencionamos anteriormente. En la reduplicación de la escena que se repite idéntica se abre una fisura, y él comienza a cuestionar la existencia de los monstruos que dibuja y recorta en papel. Es en ese momento que decidimos proponer a la familia contar al niño lo que pasó, por qué tuvieron que partir una noche dejando todo, pero con nuestra presencia. El niño definirá aquello que los padres le contaron como un secreto y, en la siguiente sesión, la imagen que hacía “fijación” para el niño pudo por fin decirse sin que sea eliminada por las historias imaginarias que había inventado hasta ese momento: “en mi cabeza, veo a mi familia y mucha sangre, veo a mi papá en el fuego”.

Encontramos una de las operaciones comúnmente necesarias con estos niños; se trata de crear un lugar donde las palabras que fueron acalladas por temor a asustarlo, puedan ser dichas. El niño está entonces autorizado a saber a partir de estas palabras que pudieron ser dichas, en transferencia. El tejido que parecía deshecho, destejido, se reteje, se reorganiza.

Letras, no cualquiera, aparecen, y el niño las escribe. La primera es la inicial de su nombre, inicial también de su país de origen. Observando esta escritura, él notará que esta letra se escribe de la misma forma en francés y en su lengua. Al mismo tiempo, aparece otra brecha, otra fisura. El niño afirma que se preocupa por los niños que fueron golpeados por la policía en su país, donde hubo un ataque de zombis.

En esta secuencia, pasamos de la imagen que fijaba, imagen del trauma, a otro tipo de imagen que parece más bien recordar la imagen de la construcción del fantasma, esa escenificación que Freud (1919/1973) había advertido como originaria de la construcción del fantasma del niño; escenificación inaugural de la sexualización, ventanita por la cual el niño va a erotizar su cuerpo. Lo encontramos en un relato del primer sueño que el niño cuenta en sesión: “Golpeaba a mis amigos con robots malvados”.

Así, en el transcurso de algunos meses, la vida fantasmática retoma su trabajo y el niño dice estar muy enamorado de una niña de su clase. Ya no es más su cabeza la que explota, como decía en las primeras sesiones, sino su corazón, retomando las palabras que había podido emplear para describir el amor por esta niña. Al mismo tiempo, las palabras perdidas vuelven o, a veces, cuando no es el caso, intenta encontrarlas: “olvidé el nombre de la ciudad, me gustaba nuestra casa, olvidamos cómo era”. El trauma que paraba al sujeto dejó lugar al fantasma, al proceso de historización, de erotización del mundo, y a la escritura.

Partimos de un punto de fijación para llegar, en transferencia, a una puesta en movimiento de esta imagen fijada que, en partes, pudo tomar forma hasta poder ser narrada: “Olvidé el nombre de la ciudad y cómo era mi casa”. Por otra parte, esta puesta en movimiento permitió una reconstitución del tejido fantasmático, una forma de escritura, que avanzó hasta permitirle escribir su nombre de familia de nuevo, letras del nombre del padre. Este último elemento es muy importante, es un rasgo que encontré también en otros niños: la imposibilidad de escribir su nombre de familia, pero también escribir y dejar trazos en general. Estos niños hacen la experiencia, en lo Real, de una forma de impotencia de sus padres que los dejan sin un “techo” bajo el cual refugiarse.

El Nombre-del-Padre, operación que permite al niño anudar nominación, identificación y deseo, está triturado, retomando la expresión de Marcel Czermak (2012). El silencio de estos niños, sus formas de fijación nos dicen y reflejan algo de la posición de los padres, de la errancia en la cual se ha transformado el exilio, que los deja a veces sin lugar, sin "techo", y que puede privarlos, a su vez, de su función de hacer un lugar para sus niños.

En conclusión

Estas viñetas de la cura con este niño tenían como función mostrar la complejidad y la riqueza del seguimiento de los niños del exilio.

El encuentro con estas familias nos confronta con formas clínicas "encastradas" que nos obliga a sostener muchos hilos al mismo tiempo y a trabajar con otros profesionales para no quedarnos enmarañados. Ya que estas familias están tomadas en cuestiones que, como psicoanalistas, no podemos ignorar pero que, al mismo tiempo, no podemos resolver. Es por ello que es necesario el trabajo vinculado con asistentes sociales, enseñantes, responsables de centros de acogida, etc. Al mismo tiempo, tenemos también el deber de transmitir algo del trabajo con estos niños, para que estos otros profesionales puedan "hacer con" la complejidad que representa el encuentro con estos niños. Permitir a los enseñantes escuchar los desafíos de la lengua y la escritura para estos niños, cómo este nuevo lenguaje que están aprendiendo puede ser uno de los Nombres-del-Padre que viene a protegerlos; comprender que la investidura que tiene la escuela para estas familias, que es a menudo el primer y único lugar de acogida incondicionada que encuentran a su llegada, hace parte de una práctica de *bien-decir*. Al mismo tiempo, si bien no es el hilo que seguimos en esta contribución, y aunque no reivindicamos una aproximación transcultural, tenemos el deber de encontrar los medios para escuchar algo de las referencias simbólicas a partir de las cuales estas familias nos hablan. Leer, documentarnos, investigar, porque en la transferencia corremos el riesgo de quedarnos también enredados en una forma de fijación en la imagen, antes de encontrar el hilo de la literalidad del inconsciente. Trauma sí, pero no todo. Ahí tienen clínicas enlazadas que requieren un trabajo entre varios para que cada uno pueda responder desde su propio lugar, permitiendo un psicoanálisis no-todo.

Referencias bibliográficas

Czermak, M. (2012). *Patronymies. Considérations cliniques sur les psychoses* (2e édition). Toulouse : Éditions Érès.

Fassin, D. & R. Rechtman (2011). *L'empire du traumatisme. Enquête sur la condition de victime* (2e éd.). Paris: Flammarion.

Freud, S. (1973). Un enfant est battu. In S. Freud, *Névrose, psychose et perversion* (pp. 219-244). Paris: PUF (Original de 1919).

Freud, S. (1981). Au-delà du principe de plaisir. In S. Freud, *Essais de psychanalyse* (pp. 47-129). Paris : Éditions Payot &Rivages (Original de 1920).

Lacan, J. (1986). *Le Séminaire, Le Livre VII : L'éthique de la psychanalyse (1959-1960)*. Paris : Éditions du Seuil.

Segers, M.-J. (2009). *De l'exil à l'errance*. Toulouse : Éditions Érès.

Cómo citar este trabajo:
Pirone I. (2020). De la lengua de la escuela a la letra: clínica del exilio, una clínica del no-todo. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

DISLOCAR LOS DISCURSOS: CONECTANDO PSICOANÁLISIS Y PEDAGOGÍA

Segundo Moyano Mangas [1]

Ninguna de las aplicaciones del psicoanálisis ha suscitado tanto interés ni ha despertado tantas esperanzas, y ninguna, por consiguiente, ha atraído a tantos trabajadores capaces, como su empleo en la teoría y en la práctica de la educación

Sigmund Freud
Prefacio a Juventud desamparada de August Aichhorn [2]

Resumen

Las colaboraciones en las prácticas sociales y educativas necesitan de pactos, de consensos y disensos, de aperturas y cierres. Para ser capaces de problematizar las cuestiones que albergan las prácticas institucionales es posible que haya, incluso, que dislocar discursos, salirse de la placidez del convencimiento único y sólido. Sin embargo, lo desapacible en las prácticas es cada vez más habitual. ¿Es posible y conveniente entonces dislocar los discursos fundantes? ¿Cómo conectar discursos que permitan analizar las prácticas en instituciones sociales y educativas? ¿Para qué? ¿Por qué no dislocar también el tal "deseado" trabajo interdisciplinario?

Palabras clave: psicoanálisis, pedagogía, trabajo interdisciplinar, conversación.

A finales de la década de los noventa del pasado siglo emergió, a partir de una iniciativa de la Sección Clínica de Barcelona, la posibilidad de construcción de un grupo de trabajo en el que participaran tanto educadores como psicoanalistas, con el objetivo de establecer conversaciones entre el psicoanálisis y la pedagogía con la mirada puesta en las prácticas institucionales. Eran tiempos marcados de manera ambivalente por la intensidad de la reflexión acerca de los proyectos institucionales, la implicación y posición de los diferentes profesionales concernidos en ellos, y, por la revisión y actualización de los preceptos de las políticas sociales iniciadas en los años ochenta tras cuatro décadas de dictadura franquista. Momentos, pues, de palabras cruzadas acerca de los desafíos a retomar y de las propuestas futuras. En ese marco, el Grupo de Investigación de Psicoanálisis y Pedagogía de Barcelona instituyó un tiempo y un espacio para la búsqueda conjunta, para la conexión entre diferentes discursos que se encontraban en las prácticas educativas y sociales de nuestras instituciones (escuelas, institutos, centros de protección a la infancia, centros de asesoramiento educativo, servicios de tutela y acogida, centros culturales y de ocio, etc.); allí donde, en definitiva, psicoanalistas y educadores ejercen sus *profesiones imposibles*.

1. Educador social y Doctor en Pedagogía. Director del Grado de Educación Social. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona (España). Co-coordinador del Grupo de Investigación en Psicoanálisis y Pedagogía de la Sección Clínica de Barcelona (España). segunmoyano@gmail.com / smoyanom@uoc.edu

2. En Aichhorn, A. (2006). *Juventud desamparada*. Barcelona: Gedisa. Original de 1925.

Esta breve nota histórica pretende marcar un punto de partida respecto a una línea de estudio, compartida con otros, acerca de eso que venimos llamando trabajo interdisciplinar, *con equipos multidisciplinares, con posiciones y lógicas transdisciplinarias*, en diversas prácticas institucionales. Conceptos que pueden aunar significaciones diversas, modelos metodológicos diferentes y, a la vez, diluciones susceptibles de desorientaciones múltiples o de pretensiones globalistas o integralistas. Podríamos además contribuir a ese escenario incluyendo cuestiones sobre el *trabajo en equipo* o *el trabajo en red*. Intentaremos, no obstante, no abonar ese terreno, sino tratar de situar algunas reflexiones incipientes, siendo conscientes de que, seguramente, no surgirán más que nuevas reflexiones orientadoras acerca de la relación entre discursos en el campo de las prácticas institucionales.

Decía Philippe Meirieu (1998) que en pedagogía (pero no solo en ella) utilizamos con frecuencia palabras o sintagmas que intentan reflejar una realidad y sobre los que pivota un cierto halo de consenso general. El pedagogo francés ponía como ejemplo de este fenómeno la palabra *autonomía*, referida al campo pedagógico como una de las finalidades de la educación de nuestro tiempo. Advertía que su uso habitual debía ponernos en alerta, ya que si una palabra concilia a todos hay que recelar de ella. Una propuesta metodológica para acercarse a aquellas palabras o sintagmas construidos para abordar cuestiones controvertidas, o para explicar y mostrar las propuestas y los efectos de las acciones. Un intento de aprehensión de significados bajo el paraguas de *palabras loro* (como bien decía Paul Valéry) [3], utilizadas constantemente y que suelen tener como efecto la indefinición, la confusión o la asunción acrítica.

Así, cuando estamos hablando de trabajo interdisciplinar, ¿de qué estamos hablando? Meirieu aboga por mantener una cierta actitud de recelo inicial, con la necesidad de someter esas palabras a un trabajo crítico, entendiendo a este como un *más allá de la superficie*. Alerta, recelo o sospecha para abordar, en un primer momento, una reflexión colectiva sobre aquello que estamos nombrando. No podemos afirmar rotundamente que el uso habitual confiera un punto de partida común; cuando nombramos el trabajo interdisciplinar no todos hablamos de lo mismo. Sin duda, *ninguno* habla de lo mismo. Pero, en este caso, si queremos abordar un concepto que genera efectos en el otro, en el sujeto, estamos obligados éticamente a mostrar puntos de conexión.

Los tiempos actuales, en el marco de las prácticas institucionales, implican de manera cada vez más presente el trabajo conjunto entre diferentes profesionales: maestros, psicólogos, trabajadores sociales, pedagogos, psiquiatras, psicoanalistas y educadores sociales, por mencionar solo a algunos de los más habituales. Esto supone la consideración de nuevas maneras de trabajar, alejadas de la parcelación de la práctica profesional. Así, lo interdisciplinario, la interdisciplinariedad, es una de las cuestiones que atraviesa nuestra época. Obviamente, lo interdisciplinario implica una relación entre disciplinas. El problema emerge cuando la pregunta se dirige a intentar entrever a qué tipo de relación nos estamos refiriendo. Ciertos usos del trabajo interdisciplinario se dirigen a provocar la *ilusión de un todo ideal*, con el trasfondo de la explicación de los fenómenos sociales en términos de globalidad y, a veces, de totalidad, incluso con un marco ingenuo donde las partes acaban formando un todo.

Por otro lado, este modelo de trabajo interdisciplinario tiende a la anulación de los límites de las disciplinas comparecientes y comprometidas en el trabajo conjunto, lo cual provoca encuentros interdisciplinarios monodiscursivos en torno a las disciplinas que ponen en juego un discurso más potente, amparado a veces por su condición de ciencia dominante, ya sea por su trayectoria histórica o por su "grado de cientificidad".

Esta situación de jerarquización de las disciplinas que confluyen en las instituciones no solamente no produce los efectos buscados, sino que obtura los señalamientos que cada disciplina puede llevar a cabo de su propio objeto de estudio, incluso de sus propios límites como saber. Una pretendida complementariedad de las disciplinas sociales, en las que todas ofrecen su visión sobre una misma cuestión, sea o no sea su objeto disciplinario, provoca una pérdida de especificidad en la propia disciplina. El ideal de lo complementario en el

3. Debo el descubrimiento de esta expresión a la lectura de un blog del profesor José García Molina. Lamentablemente, ese blog ya no existe.

trabajo interdisciplinario se vuelve una pérdida de la especificidad de cada disciplina, pero también puede llegar a diluir la especificidad de cada sujeto, de cada profesional.

Más allá de las responsabilidades de los profesionales, de los equipos, o de las instituciones sociales, el problema se instala en los mismos modelos que sustentan las prácticas profesionales, y en ciertos discursos pretendidamente integradores que prevén perspectivas aglutinantes (del tipo *bio-psico-socio-educativas*). Porque no es lo mismo acercarse a un problema complejo desde diferentes disciplinas que inventarse un problema en el que quepan todas las disciplinas.

Para visualizar la aproximación a estas cuestiones podemos recurrir a una viñeta. Un niño de 8 años ingresa en un centro infantil de acogida de urgencias, acompañado por dos policías de la unidad de la policía nacional especializada en protección a la infancia. El motivo de la retirada inmediata de este niño del hogar familiar es la confirmación de malos tratos físicos y abusos sexuales. A partir de la llegada al centro de acogida comienza una nueva odisea para este niño.

Durante los dos meses de estancia del niño en el centro de acogida la producción de informes de todo tipo (médicos, psicológicos, sociales y pedagógicos) es espectacular. Todos coinciden en señalar recomendaciones y propuestas, y en supeditarlas a las "vivencias futuras" del niño en relación a las consecuencias psicológicas de los abusos sexuales. Un ejemplo: junto a los informes escolares facilitados por la anterior escuela, en los que se califica su progresión escolar como la adecuada a su edad, aparece un dictamen pedagógico de los servicios sociales especializados en el que se recomienda "estar alerta de las más que posibles consecuencias postraumáticas en el ámbito escolar, y que antes de iniciar un proceso educativo con garantías se atiendan las necesidades psicológicas del niño, ya que las situaciones de abuso sexual tienen una especial incidencia en las dificultades del aprendizaje".

Este tipo de informes transita asiduamente por los circuitos de los servicios de protección a la infancia, y, por lo tanto, la incidencia de esas palabras tiene sus efectos. ¿Qué hacer, pues, ante tales recomendaciones, más aún, cuando sabemos que esas informaciones tienen varios recorridos, desde los servicios sociales hasta la escuela, pasando por diferentes especialistas?

Después de ciertas discusiones en el equipo educativo, la decisión que se tomó en ese momento fue la de aparcar esas recomendaciones e iniciar un trabajo que permitiera el establecimiento del proyecto educativo, instaurando los tiempos necesarios para ver y para que pudiera surgir un posible interés del sujeto. Durante cerca de tres meses, el niño asistió a la escuela con normalidad. Demostraba mucho interés por el trabajo escolar, había iniciado la práctica deportiva del baloncesto en un club del barrio, empezaba a tener amigos de la escuela, visitaba con asiduidad a su abuelo en el hospital... hacía la vida habitual de un chico de su edad. Y entonces, al cabo de unos tres meses, sucedió: a partir de una visita a su abuelo en el hospital, el niño empezó a orinarse en la cama. Al principio, eran días sueltos, después diariamente. En el seno del equipo educativo saltó la alarma. Se empezaron a escuchar voces del tipo: "*Bien, ya lo decían los informes*", "*Hay que hacer algo*" o "*Hemos descuidado mucho la atención psicológica del muchacho*". Pasados esos primeros momentos, se intentó basar la decisión en criterios de responsabilidad.

Ciertamente, se abrió un espacio de análisis interdisciplinar con el psicoanalista que colaboraba regularmente con el equipo de la Residencia, pero ello no supuso un cambio drástico en el trabajo educativo. Es decir, se abrió un lugar diferenciado del de sujeto de la educación, con una estrecha colaboración, pero no supeditado uno a otro, tal y como se nos recomendaba en el dictamen pedagógico de los servicios sociales. El trabajo, desde los dos lugares, se puso en marcha.

Las preguntas que iniciaron esta posibilidad fueron: *¿Es posible simultanear dos lugares diferentes? ¿Qué espacios dejamos para ocupar el lugar de sujeto de la educación si le anteponemos unos previos que aplastan las posibilidades de trabajo educativo?* No es fácil discernir lugares diferentes de trabajo, y más en este momento histórico en el que existe un discurso que tiende a difuminarlos, a confundirlos. No se trata de "pasar por alto", de "desdeñar" o de "no hacer caso" de otro discurso, sino de "poner en duda", de "colaborar realmente". Irremediablemente, ello implicará elaborar una nueva pregunta. Este es el camino del saber inherente a cualquier disciplina.

Por lo tanto, la convocatoria debería poder consistir en potenciar un nuevo modelo de trabajo interdisciplinario que no opte por diluir la aportación específica de cada disciplina en un entramado homogéneo, sino que dé cabida a la diferencia y abra espacios en los que el contacto entre las disciplinas, con sus diferentes marcos conceptuales, recursos y herramientas, facilite la interrogación sobre los problemas sociales actuales y las prácticas que se llevan a cabo.

Un modelo de trabajo interdisciplinario en el que se establezca una relación de conversación, de conexión e intercambio. Una relación que se base en la recuperación del trabajo en equipo, en la que este sostiene el trabajo de las diferentes funciones profesionales, y contribuye desde diferentes lugares a una conclusión que, como mencionábamos, implicará, irremediablemente, elaborar una nueva pregunta. Pero esto no es posible sin que exista un cierto sostenimiento de esta mirada. Un sostén que implica una cierta destitución inicial referida al discurso disciplinar que, a su vez, nos sostiene como profesionales.

En primer lugar, *la reflexión crítica de la propia disciplina* para abordar la práctica institucional a la que es convocada. Una suerte de *poner delante* del visor esa práctica, dejar que sea ella la que pueda agujerear las certezas del discurso. Retomando a Meirieu, incorporar el recelo para abordar lo complejo de las prácticas. Una posición crítica que se refiere al arduo trabajo de rodear el vacío que se produce en la asunción del encargo social de trabajar en instituciones educativas y sociales. Y con la mirada desviada del carácter pretendidamente explicativo de la disciplina para incorporar, así, trazos de orientación común.

En segundo lugar, y a riesgo de parecer paradójico, conviene mantener *una definición del marco propio de cada discurso* implicado en ese contexto, con sus límites y sus alcances. Es decir, la especificidad discursiva nos mantiene también alerta acerca de aquello que le es propio. Esta cuestión permite espacios y tiempos de trabajo diferenciado que requiere, a su vez, mantener contacto con otros discursos. Maneras, pues, de abordar lo específico desde una conversación con los otros.

Y, en último lugar, *un nexo entre disciplinas basado en la contribución a algo común*, sin duda, la parcela más complicada y que requiere aproximaciones colectivas que construyan proyectos comunes. Esta mirada supone intercalar las reflexiones propias acerca de los límites y posibilidades disciplinares con las demandas de las prácticas. Solo así podremos conseguir acercamientos que alejen las diluciones propias de discursos actuales que aparecen a modo de mixturas sumatorias, con ingredientes complementados que huyen de la reflexión compartida o de la construcción de la pregunta.

Por lo tanto, aceptemos que el trabajo interdisciplinario es complejo, que no es nada sencillo ponerlo en marcha, y que cuesta incluso explicarlo. Podemos aventurar, sin embargo, lo que no es el trabajo interdisciplinario. No es un trabajo desde el eclecticismo. No es solo repetir palabras-loro que de tanto repetirse han perdido su posible valor y, peor, su sentido original. No es un monólogo de discursos ni un sueño de integralidad. No es una ficción teatralizada de omnipotencia discursiva y práctica. Tampoco una posición de impotencia improductiva que confunde la queja con la reivindicación. Y tampoco es, por supuesto, un acto de prepotencia.

Entonces, ¿qué es? Es, ante todo una orientación frente a la complejidad de la tarea, es la posibilidad de bordear preguntas con otros, es soportar miradas no contempladas, es apostar a pensar conjuntamente desde un *no-saber real*. Nuestro propio narcisismo ha de ver cómo se enfrenta a la capacidad real de mantener una posición de *docta ignorancia*, a la manera de Nicolás de Cusa (2003).

El trabajo interdisciplinar es, ante todo, un espacio y un tiempo de, en y para la resistencia. Pero, ¿cómo entender la resistencia en estos tiempos, más allá de la cuestión militante, medio enojados o enojados del todo? Para Esquirol (2015), resistir es, en este sentido, no ceder al dogmatismo. Vivimos un momento en el que nos da la sensación de ser abatidos constantemente por un *tsunami* de actualidad, no de presente:

> La resistencia comienza inevitablemente cuando se mira hacia atrás. La ciencia es siempre una mirada hacia adelante, y la retórica política, también. Pero el posado más propio del pensamiento es girarse, mirar atrás. Es decir, en un mundo enganchado a la actualidad conviene no perder la memoria. Resistir a los embates de la actualidad es tomar una posición política (Esquirol, 2015, p. 29).

Y esto no es sencillo. Por lo tanto, dejemos de decirle al maestro o al educador que tenemos una quimera para él. Bien al contrario, es una invitación al trabajo con lo complejo. Más allá de lo fenomenológico, es un trabajo con las controversias y con las tensiones propias del trabajo en una institución educativa o social sometida a un constante devenir de lo actual. Es un tiempo y un espacio para la problematización, para el análisis de las prácticas, pero también de las funciones de los profesionales implicados. Lugares de paradoja para habilitar preguntas. Así pues, escribe Esquirol que

> el resistente no anhela el dominio, ni la colonización, ni el poder (…). Esto no debe confundirse con la protesta fácil y tópica; la resistencia suele ser discreta(...) Entonces la resistencia expresa no un mero hecho circunstancial, sino una manera de ser, un movimiento de la existencia humana" (2015, p. 9).

Concluyo, no sin antes recordar que el punto de partida se situó en el recelo, y que la propuesta del título de este trabajo hace referencia a la *dislocación* [4] de los discursos, en especial a la conversación entre psicoanálisis y pedagogía. El acto de no nombrar la dislocación hasta ahora ha sido intencionado. De todos modos, y esa ha sido también la intención, la dislocación ha estado presente al tratar del trabajo interdisciplinario.

El ejercicio por hacer, el ejercicio pendiente, es el dislocamiento de los discursos que habitan las prácticas educativas en tanto acto de sacar algo de su lugar habitual, de desplazarlo. No obstante, y aunque pueda parecer paradójico, dislocar ampara la posibilidad de la oportunidad. Es desde ese lugar que se procura la incumbencia y la interpelación con la que iniciábamos este trayecto.

Así, el acto de dislocar se plantea más en términos de interés que de necesidad. Esto es, habilitar la oportunidad de pensar y hacer con otra modalidad de discursos disciplinares, abierta a las interlocuciones y a las conversaciones. El proceso de dislocación fuerza a considerar otras opciones, otras maneras de afrontar lo interdisciplinar de las prácticas en las instituciones en tanto oportunidad.

Es hora, por lo tanto, de no confundir la orientación con el aplastamiento, ni la conversación con la supeditación. Dejar de decirle al otro lo que tiene que hacer y lo que tiene que pensar. Dislocar los discursos de las prácticas es dislocar todos los discursos implicados. Y preguntar tanto al psicoanálisis como a la pedagogía del siglo XXI si están dispuestos a ello. Establezcamos, no obstante, algunas dosis de pesimismo, o de recelo inicial, porque, seguramente hay mucho en juego. Pero sí es posible dar constancia de esos lugares de resistencia donde diferentes discursos se dislocan como oportunidad para entablar una relación que rebase la supeditación de un discurso a otro, que regatee la pretensión de colonización. La pedagogía actual, los discursos hegemónicos, no permiten esa dislocación. ¿Y el psicoanálisis? Pues tampoco es homogéneo. Hay escuelas, orientaciones, psicoanalistas que están dispuestos y otros que no, como pedagogos, maestros, o educadores sociales. Concluyamos, entonces, que lo que cobra importancia en las instituciones es un modelo de trabajo compartido por todos aquellos que participan, con disensiones, con consensos, con tensiones y con controversias, pero con un modelo.

Nuestra experiencia particular en espacios y tiempos interdisciplinarios nos permite decir que son espacios y tiempos en los que algunos profesionales han aceptado dislocarse, han agujereado su saber, y han permitido intercambios en igualdad de condiciones. Lo contrario es asesoramiento, no trabajo interdisciplinar. Y en eso andamos. Dislocar, recordemos, no es abandonar el discurso, es sacarlo del lugar confortable, pasar un poco de dolor. No se ha roto el hueso, solo se ha salido un poco. Pronto vuelve a su lugar.

4. Debo este concepto a las aportaciones de Jódar y Gómez (2005), quien se refiere al acto de dislocar la pedagogía para operar una apertura a la conexión con la multiplicidad del presente.

Referencias bibliográficas:

De Cusa, N. (2003). *Acerca de la docta ignorancia. Libro I: Lo máximo absoluto*. Edición bilingüe. Buenos Aires: Biblos.

Esquirol, J.M. (2015). *La resistencia íntima*. Ensayo de una filosofía de la proximidad. Barcelona: Acantilado.

Jódar, J; Gómez, L. (2005). Una epistemología de la pluralidad. Sobre la alteridad y su exploración. En Serra, S. (coord.). *La pedagogía y los imperativos de la época*. Buenos Aires: Noveduc.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.

Cómo citar este trabajo:
Moyano Mangas, S. (2020). Dislocar los discursos: conectando psicoanálisis y pedagogía. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

LA ESCENA ÉTICA COMO EFECTO DEL ENCUENTRO ENTRE EL PSICOANÁLISIS, LA SOCIO-EDUCACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCUCHA-FLÂNERIE

Rose Gurski [1]

Resumen

Este trabajo narra una parte de la trayectoria de construcción de la escucha-flânerie, un dispositivo de investigación-intervención de carácter metodológico, construido en el diálogo entre los campos del psicoanálisis y de la socio-educación. Los orígenes de esta metodología se remontan a la tesis de doctorado de Gurski (2008), en la cual se construyó el dispositivo metodológico del ensayo-flânerie. El desarrollo del trabajo de investigación e intervención junto a la socio-educación tornó posible seguir los estudios que ya veníamos realizando a partir de la articulación de la escucha psicoanalítica con el tema de la experiencia y del flâneur en Benjamin y Baudelaire (GURSKI, 2008, 2014; GURSKI & STRZYKALSKI, 2018a, 2018c).

Palabras clave: ensayo-flânerie, socio-educación, escucha psicoanalítica.

Nuestros trabajos de investigación y extensión se enmarcan en el Núcleo de Investigación en Psicoanálisis, Educación y Cultura (NUPPEC/UFRGS) . El Núcleo es una acción conjunta entre docentes de la Facultad de Educación y del Instituto de Psicología de la Universidad Federal de Río Grande del Sur, que ocurre en el ámbito de dos Programas de Posgrado, Educación y Psicoanálisis: Clínica y Cultura. Participan del Núcleo profesores, investigadores y becarios de la formación de grado y de extensión. Específicamente, hemos desarrollado nuestros proyectos desde el Eje 3 del Núcleo, denominado Psicoanálisis, Educación, Adolescencia y Socioeducación. Las investigaciones actuales del Eje 3 se enmarcan en la temática denominada "Cuando el Psicoanálisis escucha a la socio-educación".

En Brasil, la socio-educación es el campo que se ocupa de los jóvenes comúnmente llamados delincuentes. En la institución socioeducativa tenemos acciones con los adolescentes y con los agentes socioeducativos, que son los trabajadores que cotidianamente están en contacto con los jóvenes. Importa recordar que nos referimos a una institución que ejecuta medidas socioeducativas de privación de libertad.

Queremos señalar que este es un campo que realmente puede sufrir efectos directos en función de las políticas de seguridad que adopte el actual gobierno brasileño, que asumió en enero de 2019, cuyo proyecto en relación a las políticas públicas de juventud incluye la reducción de la mayoridad penal de 18 a 14 o 16 años.

Con el fin de situar el trabajo de investigación y extensión desarrollado proponemos trazar una breve línea de tiempo que parta desde el inicio de las investigaciones relativas al tema de la violencia juvenil. Nos hemos ocupado de las problematizaciones sobre la adolescencia contemporánea, con especial destaque a la

3. Psicoanalista, miembro de la APPOA. Coordinadora y Profª. PPG de Psicoanálisis: clínica y cultura de la Universidad Federal de Río Grande del Sul (UFRGS) – Porto Alegre/Brasil. Coordinadora del GT Psicoanálisis y Educación (ANPEPP). Investigadora Colaboradora del Laboratorio de Psicoanálisis, Sociedad y Política de la USP. Co-coord. del NUPPEC/UFRGS. Miembro de la Red Internacional Colectivo Amarras. Autora del libro Tres Ensayos sobre Juventud y Violencia (Escuta, 2012). roselenegurski@terra.com.br

2. Para más informaciones: ufrgs.br/nuppec y facebook.com/nuppec [fecha de consulta: 28/09/20]

problemática del aumento paulatino de la violencia juvenil, desde el inicio de los años 2000[3]. En este intervalo de tiempo vimos al debate acerca de la juventud en conflicto con la ley tornarse un imperativo en nuestros estudios, sobre todo porque el escenario social de las condiciones del pasaje adolescente en contextos de vulnerabilidad social se agravó visiblemente.

Sabemos que las pautas de los regímenes económicos y políticos de la actualidad llevan a determinadas posiciones discursivas que capturan a los sujetos y sus discursos. En este contexto, es preciso destacar que aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad social se fragilizan de un modo más intenso. Entre ellos se encuentran los refugiados de guerra, los extranjeros, los inmigrantes y también los jóvenes en conflicto con la ley.

A lo largo de la última década ha crecido el número de adolescentes involucrados en situaciones de violencia, tanto como protagonistas como en la posición de víctimas. Según datos recientes del Atlas de la Violencia (IPEA & FBSP, 2018), los homicidios de jóvenes de sexo masculino en la franja de los 15 a los 19 años representan el 56,5% del total de muertes de la franja etaria. Estas tasas crecientes de mortalidad juvenil no son una novedad, constituyen un fenómeno denunciado a lo largo de las últimas décadas, que permanece sin la debida respuesta en el campo de las políticas públicas.

Por otro lado, la propuesta de escuchar a los adolescentes y jóvenes en las instituciones socioeducativas es un modo de llevar al psicoanálisis allí donde el desamparo del sujeto se constituye. Fue así como Freud se dedicó a la escucha de las histéricas de la era victoriana, después a los neuróticos de guerra y, más actualmente, al sujeto contemporáneo, que actualiza la invariante del desamparo original, experiencia inevitable y propia de la condición humana, a partir de las variables del lazo social.

En estas condiciones, proponer la escucha de adolescentes en conflicto con la ley y de aquellos que se dedican a ellos en el día a día de las instituciones socioeducativas es, conforme a lo propuesto por Freud, una invención y, simultáneamente, una investigación. En este sentido, también nos sustentamos en la preciada noción de que el método del psicoanálisis se desdobla en su ética, una ética que se da en el propio hacer del psicoanalista, independientemente del espacio donde realice la escucha. Tal desdoblamiento de la clínica resulta de una apuesta por el camino que nos lleva a escuchar a los sujetos en sitios diferentes al consultorio, también como una forma de estimular el acogimiento del malestar y del sufrimiento psíquico de adolescentes en situación de vulnerabilidad social y de aquellos que trabajan con ellos.

Una de las premisas de nuestra actividad investigativa en la Universidad, ha sido la asociación de las temáticas de estudio con asuntos que se problematizan desde el campo social. Fue a partir de estas premisas que acabamos por encontrarnos con el campo de la socio-educación; fue también por esta vía que se tornó posible dar secuencia a algunos estudios ético-metodológicos que veníamos realizando hace ya algún tiempo, a partir de la articulación de la escucha psicoanalítica con el tema de la experiencia y del flâneur en Benjamin y Baudelaire (GURSKI, 2008; 2012; 2014; GURSKI & STRZYKALSKI, 2018a, 2018c).

Articulando estas construcciones al lazo social, acuñamos, para un conjunto de investigaciones, la escucha-flânerie. Tal construcción se configura como un dispositivo de investigación-intervención que, a partir de la ética del psicoanálisis, en conjugación con la posición del flâneur, produce un modo en el que la práctica de la escucha se hace presente en el cotidiano de la institución socioeducativa (Pires & Gurski, en proceso de publicación; Gurski, en proceso de publicación).

Los orígenes de este dispositivo se remontan a la metodología iniciada por Gurski (2008) en su tesis de

3. En 2012, fue publicado por la Editora Escuta el libro “Tres ensayos sobre juventud y violencia”, producto de la tesis de doctorado realizada por la autora en el PPG Educación de la UFRGS.

doctorado, en la cual fue acuñada la expresión ensayo-flânerie para narrar la metodología en cuestión en la investigación. Tal construcción ocurrió a partir de tres elementos: "de la flânerie como un modo de ver del investigador, del ensayo como la 'ventana de la escritura' y del tema de la experiencia como una tentativa de producir polisemia y creación en lugar de repetición y cierre de sentidos" (Gurski, 2008, p. 25).

El encuentro con la socio-educación

Iniciamos la interlocución con la socio-educación a fines de 2014, a través de la construcción de un espacio de escucha con adolescentes internos de una institución socioeducativa de RS. Actualmente denominamos a ese dispositivo Rondas de R.A.P. [4] (Gurski & Strzykalski, 2018b, 2018c). A partir de la cotidianidad de las Rondas y de las discusiones que fuimos procesando en los espacios de discusión y supervisión de la investigación, observamos que no bastaba con escuchar solamente a los adolescentes; precisábamos también abrir un espacio a los trabajadores de la socio-educación, a los agentes socioeducativos, como son llamados, una denominación que se sitúa entre el agente penitenciario y el socioeducador.

La idea de abrir un espacio de habla para los agentes surgió al escuchar que estaba operando una especie de demonización de estos trabajadores, es decir, muchas quejas y relatos sobre situaciones de crueldad y sadismo de su parte hacia los adolescentes. Lo interesante es que, además de en los discursos de los jóvenes, tal demonización aparecía también en las narrativas de las becarias-investigadoras, para quienes los agentes, por un tiempo, representaron el problema de la socio-educación.

Pasamos entonces a interrogarnos: ¿por qué los agentes aparecían tan demonizados en los discursos de los adolescentes e, incluso, en las narrativas de las becarias-investigadoras? ¿Qué del sufrimiento psíquico de estos trabajadores solo estaba pudiendo aparecer en la forma de crueldades y hostilidades? De esta reflexión, surgió la necesidad de pensar en una dimensión de la investigación que pudiera dar cuenta del cuidado con los cuidadores (GURSKI, 2016; PEREIRA, 2016).

Por una parte, sabemos que hay una dosis intensa de sadismo en estas relaciones y que el paradigma de la socio-educación, incluso pasados muchos años desde su establecimiento como marco legal, todavía convive con prácticas utilizadas en la antigua FEBEM [5]. Por otra, pasamos a preguntarnos: ¿de qué modo los trabajadores vivenciaban el sufrimiento derivado de sus condiciones de trabajo? ¿Qué efectos ocurren en la práctica cotidiana

4. Rondas de R.A.P. – aprovechamos el efecto equívoco que se genera con las iniciales del género musical rap (***rhythm'n'poetry***) para formar las Rondas de Ritmos, Adolescencia y Poesía. Las Rondas son un dispositivo de escucha ofrecido a los jóvenes internados en el sistema socioeducativo, cuya metodología es la libre circulación de la palabra conjugada con narrativas musicales. Las becarias-investigadoras, estudiantes de grado del curso de Psicología que acompañan las Rondas, buscan articular y problematizar aquello que se va produciendo en el discurso de los jóvenes a partir del encuentro con la materialidad de las músicas y los más variados aspectos de sus vidas. Semanalmente, las becarias tienen un horario de supervisión con la coordinación del Proyecto. A través de la palabra compartida entre los jóvenes y las investigadoras, intentamos hacer surgir pequeñas brechas para la construcción de otros modos del sujeto posicionarse ante algunas significaciones cristalizadas; este movimiento fue posible también por el extrañamiento, en la escucha, de algunas certezas que eran, hasta entonces, frecuentes y rígidas en sus discursos. Para otras informaciones ver *La "Invencionática" en la investigación en psicoanálisis con adolescentes en contextos de violencia y vulnerabilidad: narrando una trayectoria de investigación* (Gurski & Strzykalski, 2018) y *La escucha de jóvenes "infractores", el RAP y el poetizar: deslizamientos de la vida desnuda a la "vida loka"* (Gurski, 2017).

5. La FEBEM (Fundación Estadual para el Bienestar del Menor), creada en 1969, sustentada por la antigua Doctrina de la Situación Irregular, realizaba la internación generalizada de niños y adolescentes en situación de malos tratos, provenientes de familias pobres y, también, de menores infractores. El Sistema de Garantía de Derechos (SGD) de 1990 fue construido regido por los marcos inaugurados por la Constitución Federal, de 1988 y por el Estatuto del Niño y del Adolescente, de 1990 (Holanda, 2012).

de los agentes cuando se demanda de ellos por un lado educar y, por otro, vigilar? ¿De qué modo dialogar con lo que se problematiza del lazo social en nuestro tiempo llevando la escucha para otros sitios, sin perder la especificidad de la ética psicoanalista?

La idea inicial fue la configuración de una escucha sin un espacio físico delimitado, una especie de atención de emergencia que pudiera dar al investigador-psicoanalista la oportunidad de vivenciar, junto con los trabajadores, las dificultades de su quehacer diario. En un primer momento, pasamos a circular por la institución con disponibilidad para escuchar y conocer el cotidiano de los trabajadores de la socio-educación en la institución [6]. Esta escucha fue propuesta sin ninguna formalidad más que la presencia de las maestrandas-investigadoras en los corredores.

Con respecto a las investigadoras del grupo, se planteó como premisa la inspiración en la atención flotante; ellas se mostraban disponibles para escuchar los discursos de los agentes sin ninguna anticipación y, en relación a los agentes, incentivábamos la asociación libre (Pires, 2018; Pires & Gurski, en proceso de publicación). Estos discursos libres, que también pasaron a flanar por allí a partir de la presencia de esta especie de *flânerie* de las investigadoras, fueron llevándonos, en la sucesión de las experiencias de investigación, a la construcción de lo que actualmente denominamos escucha-*flânerie*.

Es preciso decir que, tanto la inspiración en la *flânerie* como en el ensayo desde el doctorado, surgieron de un enamoramiento que nos despertaron los escritos de Benjamin como narrador y crítico de las cuestiones de su tiempo social. La interesante posición de Benjamin al narrar las problematizaciones de su época nos llevó a subrayar la dimensión del método presente en sus escritos. Su obsesión por los pequeños fenómenos, por las representaciones contenidas en los detalles, posibilitó el encuentro entre palabra y cosa, entre idea y experiencia.

Hannah Arendt (1987) tal vez haya sido quien mejor definió la posición de Benjamin como investigador. Ella acostumbraba decir que, además de pensar poéticamente, él había sido una especie de *flâneur del pensamiento*. Recogemos esta expresión, pues nos parece que fue exactamente por haberse permitido tal libertad (poética y caótica) en su pensar, que le fue posible a Benjamin desarrollar un modo de investigación propio.

Los duros años de la década de 1930, en que *flanou*, de modo a veces errante, por una Europa endurecida por los totalitarismos crecientes, hicieron a Benjamin, de forma perspicaz, observar y señalar un vaciamiento de la dimensión de la experiencia y de su transmisión. En medio de las condiciones sombrías de aquel momento, Benjamin percibió la importancia de nombrar este vaciamiento narrativo y su correlato, el empobrecimiento de la transmisión de la experiencia.

Es en ese sentido que aproximamos la filosofía de Benjamin al psicoanálisis. Entendemos que el habla compartida puede posibilitar a los sujetos la creación de un espacio de simbolización. A través del habla, los sentidos pueden deslizarse, y es posible crear otros destinos para lo real y lo pulsional. Al narrar los acontecimientos y vivencias de su historia, el sujeto amplía las condiciones de construcción de nuevas significaciones. Es justamente en este movimiento narrativo que las vivencias pueden decantar en experiencias. En el caso de la institución socioeducativa, la apertura de espacios de habla, en el día a día de los adolescentes y de los trabajadores, ha posibilitado breves respiros en la aridez de las vivencias, condición que consideramos ayuda a la simbolización de la dosis excesiva de real que vivencian.

6. Una maestranda (PPG Psicoanálisis: clínica y cultura UFRGS) orientada por la Prof. Rose Gurski aceptó desarrollar como tema principal de su Proyecto, titulado *La Construcción de un 'Puesto Móvil de Escucha' en la Socioeducación: entre vivencias y experiencias de agentes socio-educativos, la parte de la investigación-intervención con los agentes socio-educativos* -uno de los aspectos metodológicos de un conjunto de estudios que hemos denominado "cuando el psicoanálisis encuentra a la socioeducación".

La escucha-*flânerie*: encuentros y tensiones

Al adentrarnos en la institución y familiarizarnos con las condiciones locales, nos preguntamos cómo hacer para, transferencialmente, producir condiciones de habla libre en un lugar en el que la palabra está tan aprisionada y apagada. La disposición a escuchar las narrativas del sujeto, sin abandonar la noción de que en la escucha no nos anticipamos a la experiencia, nos acompañó como premisa fundamental desde el comienzo. También nos inspiramos en la posición del *flâneur* de Benjamin, así como en su producción acerca del tema de la experiencia; tomamos prestada, entre otras herramientas de su transmisión, la *flânerie*, como ese modo delicado de investigar/escuchar.

En ese sentido, elegir a Benjamin y Baudelaire en articulación con la escucha psicoanalítica, a fin de trazar el camino de este diálogo con el malestar en la socio-educación, implica comprender la contemplación del *flâneur* y de la *flânerie* como un dispositivo que ofrece una posición posible al investigador-psicoanalista en la institución, al tiempo que valorar la palabra y la experiencia produce una intervención de carácter ético-político. Potenciando entonces el enlace entre la construcción de conocimientos académicos y las demandas comunitarias, y articulando tales construcciones al lazo social, así como a la necesaria reflexión sobre los modos de elaboración del sufrimiento también en su faceta sociopolítica, tomamos a la escucha-*flânerie* como un dispositivo clínico y metodológico con efectos ético-políticos (ROSA, 2016; GURSKI, en proceso de publicación).

En el proceso de escucha de los agentes socio-educativos fue ganando fuerza, junto a las particularidades del campo, el establecimiento de un paralelismo entre la atención flotante, preconizada por el psicoanálisis, y la postura del *flâneur*, revisitada por Walter Benjamin. Relacionando la posición del *flâneur* con la del psicoanalista, encontramos al reciclador que, a partir de lo que sería descartado o negado, ofrece, en su movimiento “a contrapelo” del ritmo acelerado de las grandes ciudades, un espacio para el tropiezo, lo impensable y el detalle, de donde pueden surgir nuevas formulaciones acerca de las mismas cosas (GURSKI & STRZYKALSKI, 2018a).

En otras palabras, el *flâneur*, al buscar las innúmeras posibilidades que pueden advenir de los restos y de los fragmentos, como el psicoanalista, presenta la potencia de forjar experiencia incluso en aquello que es tomado, en un principio, como sin valor. A través de la *flânerie*, Baudelaire cuestionaba también la fugacidad del tiempo buscando un otro modo de percepción, pasible de incluir lo inesperado en la construcción de la experiencia. Es justamente en proximidad con la escucha psicoanalítica que entendemos la posición del *flâneur*: la atención flotante que caracteriza al trabajo del psicoanalista —así como a la *flânerie*— abre la posibilidad de hallar “una serie de cosas valiosas que no se pretendía encontrar” (Mc Guigan, 1976, p.56). Ello, en el mismo sentido en que Lacan (1964/2008, p.15) toma la frase de Picasso, “yo no busco, yo encuentro”.

Adicionalmente, percibimos que solo es posible estar en la posición del *flâneur* y de aquel que se propone operar a partir de la atención flotante si estamos igualmente en un tiempo más libre, distendido (GURSKI & STRZYKALSKI, 2018a). Nuestra apuesta es que ese ritmo desacelerado, y no cronológico, pueda ser pensado, justamente, como aquello que caracteriza al núcleo de nuestra metodología de trabajo con la socio-educación. Al colocarnos en la posición de *flâneur* y ofrecer la posibilidad de un habla libre y más implicada con el tiempo de cada uno, dentro de la institución provocamos la posibilidad de que surja una narrativa más próxima a las cuestiones del sujeto. Conservar esa condición temporal, común al psicoanalista, al reciclador y al *flâneur*, se ha planteado como un desafío creciente en la investigación. De este modo, la *flânerie*, en conjunto con la escucha, colabora con la teorización acerca de la metodología utilizada, enriqueciendo nuestros medios para hablar de la experiencia y de la construcción de ese espacio en la socio-educación.

Como dice Judith Butler (2015), se trata de construir una escena ética a través de los diferentes espacios de escucha del sujeto. La escucha-*flânerie* parece contar con las condiciones necesarias para esta construcción evocada por Butler, justamente porque, al estimular la narración de sí, produce condiciones para que el sujeto encuentre modos de hacerse representar desde sus propios significantes, además de responsabilizarse de otra forma por lo que se presenta como problemático en el cotidiano de la institución, aunque se dé en un espacio colectivo.

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (1987). *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das letras. (Obra original publicada en 1955).

Butler, J. (2010). Prólogo. Transexualidad, transformaciones. En: Missé, M. & Coll-Planas, G. (Eds.). *El género desordenado. Críticas en torno a la patologización de la transexualidad.* Barcelona/Madrid: Egales.

Gurski, R. & Strzykalski, S. (2018a) A pesquisa em psicanálise e o "catador de restos": enlaces metodológicos. *Revista Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, 21, 406-415.

Gurski, R. & Strzykalski, S. (2018b). A escuta psicanalítica de adolescentes em conflito com a lei - que ética pode sustentar esta intervenção? *Revista Tempo Psicanalítico*, 50, 72-98.

Gurski, R. & Strzykalski, S. (2018c). A 'Invencionática' na pesquisa em psicanálise com adolescentes em contextos de violência e vulnerabilidade: narrando uma trajetória de pesquisa. In Tarouquella, K., Conte, S. & Drieu, D. (Orgs.). *Proteção à infância e à adolescência: intervenções clínicas, educativas e socioculturais* (pp. 127-139). 1ed. Brasília: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade.

Gurski, R. (2008). *Juventude e paixão pelo real: problematizações sobre experiência e transmissão no laço social atual*. Tesis de Doctorado. Programa de Posgrado en Educación, Facultad de Educación, Universidad Federal de Río Grande del Sur, Porto Alegre.

Gurski, R. (2012). *Três ensaios sobre juventude e violência.* São Paulo: Escuta.

Gurski, R. (2014). Três Tópicos para pensar (a contrapelo) o mal na educação. En: Voltolini, R. (Org.). *Retratos do mal-estar na educação contemporânea* (pp. 25-45). São Paulo: Escuta/FEUSP.

Gurski, R. (2016). Prefácio. En: Pereira, M. R. (Org.). *O nome atual do mal-estar docente.* Belo Horizonte: Fino Traço.

Gurski, R. (2017a). A escuta de jovens "infratores", o RAP e o poetar: deslizamentos da vida nua à "vida loka". *Revista Subjetividades*, 17, 45-56.

Gurski, R. (en proceso de publicación). A escuta-*flânerie* como efeito ético-metodológico do encontro entre Psicanálise e Socioeducação. *Revista Tempo Psicanalítico*.

Holanda, I. P. (2012). A doutrina da situação irregular do menor e a doutrina da proteção integral. *Revista* Âmbito *Jurídico*, 15(106).

IPEA & FBSP. (2018). *Atlas da Violência*. Rio de Janeiro. Disponible en: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf [fecha de consulta: 28/09/20]

Lacan, J. (1985). *O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Obra original publicada en 1964).

McGuigan, F. J. (1976). *Psicologia Experimental: uma abordagem metodológica*. São Paulo: EPU.

Pereira, M. R. (2016). *O nome atual do mal-estar docente.* Belo Horizonte: Fino Traço.

Pires, L. & Gurski, R. (en proceso de publicación). A escuta-flânerie com agentes socioeducadores. *Revista Psicologia USP.*

Pires, L. (2018). *Pesquisa psicanalítica na socioeducação: a escuta-flânerie com agentes socioeducadores.* Disertación de maestría. Programa de Posgrado en Psicoanálisis: Clínica y Cultura, Instituto de Psicología, Universidad Federal de Río Grande del Sur, Porto Alegre.

Rosa, M. D (2016). *A clínica psicanalítica em face da dimensão sócio-política do sofrimento*. São Paulo: Ed. Pulsional/Fapesp.

Cómo citar este trabajo:
Gurski, R. (2020). La escena ética como efecto del encuentro entre el psicoanálisis, la socio-educación y la construcción de la escucha-flânerie. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.



Este libro es el resultado de un trabajo de más de una década en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) desde el Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas (PyPSE), en torno a los aportes del psicoanálisis al campo de lo social, en particular, orientado al abordaje del malestar educativo, y del encuentro durante ese recorrido con Mercedes Minnicelli, gestora de la Red Interuniversitaria Internacional de Estudios Interdisciplinarios en Infancia e Institución(es) (INFEIES). Ambos marcos institucionales ofrecieron bordes al encuentro internacional que tuvo lugar en el mes de noviembre de 2018 en Buenos Aires, cuyo lema dio nombre a esta obra: "Resistidas y Desafiadas. Las prácticas en las instituciones, entre demandas, legalidades y discursos". Pensar las prácticas resistidas y desafiadas invita a ubicarlas en una lógica y una modalidad que tienen como horizonte el no-todo, uno de los resortes que recorren la obra. Este no-todo, marca puntos de imposibilidad, que, al mismo tiempo, abren un campo de lo posible para el hacer en las instituciones.

Perla Zelmanovich
Fragmento de la Presentación



Llegando al final, nuevamente es posible advertir cómo en lo singular de cada trabajo se presenta lo común. Es la escena ética la que se hace presente en cada uno de los modos de presentar la práctica y las lecturas teóricas que de ellas surgen en diálogos *entre* discursos disciplinares diversos que permiten la conversación *entre* el psicoanálisis y la pedagogía, *entre* el psicoanálisis y el derecho, *entre* el psicoanálisis y lo socio-educativo, *entre* psicoanálisis y educación. Será ese *entre* el que permita la movilidad significante que, lejos de alienar a uno u otro devenir epistémico, dé lugar a las entradas y salidas, redefina la institución discursiva de fronteras y habilite puentes para transitar en búsqueda de aquellos textos que permitan decir y hacer. Un hacer que incluya también dar lugar al retorno del exilio de aquello que buscó ser expulsado por inconveniente para un mercado de ideas que alienta el desalojo del sujeto del propio territorio de experiencias subjetivas.

Mercedes Minnicelli
Fragmento del Prólogo